

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
(PPGEL/UFES)**

**“CLICK” EM TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA  
MULTILETRADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

**NÚBIA LYRA ROGÉRIO**

**VITÓRIA,  
2018**

**NÚBIA LYRA ROGÉRIO**

**“CLICK” EM TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA  
MULTILETRADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos, na área de concentração em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon

**Vitória - ES  
2018**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

L992" LYRA ROGÉRIO, Núbia, 1979-  
"Click" em tecnologia: : uma experiência multiletrada com  
alunos do ensino médio público / Núbia LYRA ROGÉRIO. -  
2018.  
127 f. : il.

Orientador: Luciano Novaes Vidon.  
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e  
Naturais.

1. multiletramentos. 2. fotonovela. 3. funk. 4. pancadão. 5.  
ensino de línguas. 6. pancadão. I. Vidon, Luciano Novaes. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências  
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

---


**Núbia Lyra Rogério**

**“CLICK” EM TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA  
MULTILETRADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO  
PÚBLICO**

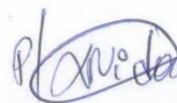
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 04 de Setembro de 2018.

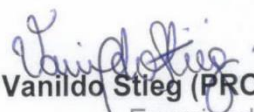
Comissão Examinadora:



**Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES)**  
Orientador e Presidente da Comissão Examinadora



**Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES)**  
Examinador Titular Interno



**Prof. Dr. Vanildo Stieg (PROFLETRAS/UFES)**  
Examinador Titular Externo

*Às muitas vozes que aqui ecoaram e que  
continuarão a ecoar em minha vida...*

## **AGRADECIMENTOS**

**(... e desabafos...)**

Primeiramente a Deus... por tudo!

Pelo que foi e pelo que não pôde ser!

São muitos agradecimentos nesta jornada. Foram muitos que participaram disso tudo e já me perdoem se aqui me esqueço de alguém! A sensação é de alívio, de missão cumprida, de muita felicidade, de gratidão sem tamanho. Foi um período muito tenso em minha vida pessoal, com muitas despedidas, muitas mudanças, muita turbulência intercalada por mortes marcantes, ausências que jamais serão supridas...

Em meio a tudo isso, em meio a muitas lágrimas, a todo caos, minha mãe sempre segurando minhas mãos, o mestrado e meus alunos me mantiveram viva. As leituras, os debates, os encontros com o Grupo de Estudos Bakhtinianos (a família GEBAKH), até as birutas dialógicas me tiraram de um quadro forte de depressão... de muitos remédios... de uma espécie de vida artificial... me deram ânimo, me deram foco, me traziam sempre alegria... motivação... me fizeram não desistir. Quantas vezes pensei que essa seria uma solução?! Quantas vezes realmente considerei isso com um possível caminho? Mas não! Não desisti. Eu continuei... E aqui estou agradecendo de coração tais contribuições em minha vida...

Sempre que alguém entra no mestrado, a vida muda e tendencialmente complica pela quantidade de leituras, pelo compromisso nas aulas, nas atividades, pelos horários, pelo tempo (pela falta de tempo), pelos debates, pela necessidade de assimilar tantas e tantas ideias... por nos tirar de nossas caixinhas, de nossas noções confortáveis sobre nossas verdades, complica pela riqueza de tudo. No geral, um mestrado revira sua vida. No meu caso foi diferente: o mestrado me salvou, "desviou" a minha. Me deu rumo, me organizou a vida: todas as pressões, responsabilidades, seminários, leituras e debates me tiravam do caos de minha vida pessoal, me impulsionava, me dava meta, objetivo. Não tenho palavras para descrever minha gratidão principalmente ao meu orientador, o Prof. Doutor Luciano Novaes Vidon, aos meus professores, à UFES, ao GEBAKH, aos meus parceiros de estudos. Vocês também são parte disso tudo!

## **AGRADECIMENTOS**

**(... e emoções...)**

Muito obrigada à minha família pelo incentivo e apoio, em especial à minha mãe, a minha mestra. Com ela aprendi a ler antes mesmo de entrar na escola. Mais tarde, no primário, ela foi minha professora. E como a vida é uma caixinha de surpresas, alguns anos depois, tive a oportunidade de retribuir e compartilhar aprendizado sendo professora de pré-vestibular dela! Há um subcapítulo dedicado a ela no presente trabalho em agradecimento e reconhecimento por sua mediação de meu primeiro contato com a palavra escrita, consequentemente do início de meu amor às letras.

Agradeço muito a Deus por meu pai ter tido a oportunidade de participar de minha vida estudantil, de elogiar sempre meu amor aos estudos... de ter tido orgulho... quantas vezes ele me levou de carro à UFES para que eu não pegasse ônibus lotado... eu agradeço tanto esse privilégio e amor... uma vez, ele me disse que sempre soube que eu iria "dar certo", desde pequena, que me via compartilhando minha vida com os outros... O meu pai não está aqui hoje para ler essa dissertação. E sua partida, tão inesperada dessa vida, marcou a minha... para sempre! Ainda não superei. Ainda dói demais. Mas toda vez que vem à minha cabeça meu percurso no mestrado, minha vida como professora, agradeço demais a confiança e o amor e me sinto entendendo sua fala de que sabia que daria certo... Sim, meu pai, deu certo! E é uma tristeza imensa o senhor não está aqui, mas um dia, estaremos juntos novamente e poderei lhe contar tudo, como sempre fazia... Muito obrigada onde quer que o senhor esteja!

Aos meus amigos que sempre me deram força, aos estudos nos bares da vida, aos apertos juntos... às biritas dialógicas... Uéliton, Adriana e Márcio... quantos apertos passamos juntos, quantos trabalhos juntos, quantas caronas, quantas risadas? Quantas vezes estudando juntos um dando força ao outro?! Lembro-me de que na defesa da Adriana, o professor Daniel Ferraz comentou sobre a oportunidade nos dada em sua matéria como alunos especiais e seu orgulho por ver até onde conseguimos chegar. Me emocionou bastante lembrar de nossa jornada e pensar em como é importante o olhar do professor nisso tudo, fato que é abordado no presente trabalho. Amigos que já são parte de minha vida... Muito obrigada!

Ao professor Daniel Ferraz pela oportunidade de participar de suas aulas: no início como aluna especial, depois, fiz matéria como aluna regular. Aulas sempre dinâmicas e críticas, fiz contato com muitos textos que me ajudaram a sair de "caixinhas". Obrigada pelo carinho... obrigada pela alegria constante, obrigada pela sua disponibilidade, obrigada pelas correções e observações desde o início de minha escrita, pela força, pela confiança! Muito obrigada pelo seu olhar de professor!

À professora Michele Schiffler... muito obrigada pela sua doçura, pela forma como corrigiu meu texto, também desde o início, sempre com observações minuciosamente detalhadas. Muito obrigada pelas sugestões de leitura, pelos elogios e críticas. Muito obrigada pelo cuidado ao falar, pelo cuidado em observar... muito obrigada por me ouvir tantas vezes em que precisei... Muito obrigada!

Às professoras Virgínia Abraão, Kyria e Edenize agradeço pela oportunidade de fazer leituras essenciais para esta dissertação, pelo contato com alguns autores cujas obras eu desconhecia. Obrigada por debates memoráveis.

Ao professor Vanildo Stieg pelas observações, pela sensibilidade, pelas correções, pela calma, pela fala sempre carinhosa e doce, obrigada pela experiência de vida!

Ao professor Luís Fernando Bulhões, por me aceitar no estágio, agradeço pela oportunidade de lecionar pela primeira vez no nível superior de ensino, para a graduação em Letras. Obrigada pela confiança, por ser sempre atencioso e tranquilo, pelo aprendizado, obrigada pelas leituras. Obrigada por me confiar uma supervisão num programa tão importante como o PIBID, um programa de iniciação à docência, sem dúvida, uma honra, uma oportunidade ímpar para mim!

E obrigada a todos que torceram, que contribuíram, que participaram de uma forma ou de outra de minha vida e dessa jornada! A todos que sempre me incentivaram no caminho e continuam fazendo diferença em muitas vidas, inclusive na minha... às minhas diretoras, aos meus colegas de trabalho, "A meus mestres, com carinho...", aos meus alunos e ex-alunos... com muito amor!

Com a consciência de que ninguém vence sozinho, agradeço de coração a todos!



## **UM "MUITO OBRIGADA" MAIS QUE ESPECIAL**

E o que dizer do meu orientador? Como agradecer? Vidon, eu nem sei por onde começar: o senhor me aceitou como aluna especial. Minha ideia de projeto de mestrado era outro. De repente o senhor olhou as fotonovelas que fiz com meus alunos e me deu a ideia de pesquisar sobre multiletramentos e uso de tecnologia. Ali nascia meu projeto de pesquisa... de seu olhar cuidadoso, de sua sensibilidade, de sua visão de professor... o senhor mostrou, desde o início, que já lhe é intrínseco orientar!

Sempre amei suas aulas e a escolha dos textos. Realmente me identifiquei com tudo tanto como aluna especial quanto como aluna regular. Apresentei trabalhos sob sua orientação não só em outros estados, apresentei um inclusive no SIMELP, um seminário internacional que ocorreu em Portugal em 2017. Não me imaginava concretamente viajando à Europa. Eu... uma pessoa simples e moradora de periferia... vi tanta coisa, me perdi em costumes e culturas tão diferentes da minha, tive contato com outras línguas VIVAS acontecendo, pude entender e vivenciar na prática tantos debates linguísticos que tivemos em sala.

Eu rompi as fronteiras da sala de aula: pude falar italiano na Itália, arranhar um inglês meio "joelsantânico" na Espanha e em Paris, pude perceber sotaques e diferenciar pelas falas a língua materna de algumas pessoas: uma francesa falando Português de Portugal! Fiquei maravilhada! Eu pude ver "Guernica" de Picasso! Pude conhecer o Louvre e pude me encantar com o teto da Capela Sistina e com a beleza de Veneza! Sem palavras para te agradecer, Vidon!

Mais tarde, no início de 2018, pude participar com apresentação de trabalho também de outro seminário internacional sobre discurso e argumentação, o IV SEDIAR, em Buenos Aires. Te agradeço não só pelo enriquecimento em meu currículo lattes, mas pelo meu enriquecimento pessoal, cultural, profissional! Pude vivenciar a diferença do espanhol falado na Argentina para o falado na Espanha, coisas de que só sabia na teoria, por leituras e debates. Meus horizontes se ampliaram e meus conhecimentos culturais e linguísticos ultrapassaram fronteiras.

Na ocasião, em Buenos Aires, puder conviver um pouquinho mais com o senhor e aprender um "portunhol" perfeito com Geyza, alguém a quem também agradeço de coração pela força desde o início! Obrigada pela oportunidade de colocar açúcar num Malbec e me perdoem por isso!

A alegria é sem tamanho... emoção sem igual!!! Gratidão infinita... muito obrigada, Vidon, pela sua calma, pela sua inteligência, por ser sempre solícito, pela sua compreensão, pela coerência com seu trabalho, pela coerência com as pessoas, pelo amor à profissão, pela confiança em meu projeto e em meu trabalho num momento em que nem eu mesma confiava em mim! Muito obrigada pelas sugestões de leitura, pelas correções detalhadas com observações certas, pertinentes. O senhor, sem dúvidas, é um profissional como poucos e um ser humano como ninguém! Os bons realmente fazem a diferença! Obrigada por fazer diferença em minha vida!

Muito obrigada por me aceitar no GEBAKH, o grupo foi essencial em minha jornada acadêmica, obrigada por me apresentar Bakhtin! Te agradeço por me orientar a fazer a matéria com Daniel, pude conhecer esse profissional fantástico! Muito obrigada por me sugerir o estágio com o professor Luís Fernando, com sua doçura, oportunidade que também me abriu portas.

Muito obrigada pelo ânimo, pela coragem, pela vontade e disposição para continuar olhando pela janela e vislumbrando um horizonte de oportunidades. Muito obrigada por sua orientação sempre compreensiva, exotópica, responsiva e dialógica sempre fazendo do ato, um ato responsável e maravilhoso... Se assim não fosse, Vidon, com certeza, eu jamais teria chegado até aqui...

MAS EU CHEGUEI!!! E quando analiso a Núbia de antes e a Núbia de agora percebo que nada disso seria possível se o senhor não tivesse dado a ideia de minha pesquisa e não só me orientado, mas também andado comigo até aqui: te agradeço imensamente pela pessoa que eu sou hoje e pelo que ainda quero ser! E te agradeço mais ainda pela pessoa que o senhor é!

Muito obrigada!

: )

...a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados.

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014 p.42)

## RESUMO

O presente trabalho pretende analisar uma experiência multiletrada, nos termos de Rojo (2009; 2012) e Ferraz (2016), com discentes adolescentes de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do município de Cariacica, ES, na qual foram produzidos, em aulas de língua portuguesa, vídeos e fotonovelas a partir de temas socialmente relevantes, e dois projetos pedagógicos: *“A figura da mulher na sociedade”* e *“Drogas: hoje você compra o produto. Amanhã, você paga o preço!”*. Os dados foram obtidos de forma naturalística (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) pela professora-pesquisadora e serão trabalhados de forma discursiva, analisando a rediscursivização (VIDON, 2017) pelos alunos ao transformar um gênero em outro. A análise leva em consideração questões como multimodalidade, multiletramentos, gêneros discursivos, visando, assim, problematizar metodologias tradicionais de ensino de línguas, que parecem resistir a novas práticas languageiras, como as que ocorrem em contextos digitais, bem como a novas concepções de sujeito, de cultura e de linguagem, para as quais novas realidades sociais apontam (BAUMAN, 2001, 1999, 2007; HALL, 2011). Há um gosto dos alunos por músicas e tecnologias e um convívio com textos de diversas modalidades, mas deslegitimados pelas instâncias ideológicas oficiais, inclusive pela escola. É o caso do “pancadão”, alcunha para alguns funks, que abordam, em geral, acontecimentos, quase sempre violentos, vivenciados por esses sujeitos, e que constituem, de alguma forma, suas identidades enquanto moradores de espaços-tempos (BAKHTIN, 2008; GIDDENS, 2001) marginalizados na sociedade. O objetivo final das análises das produções dos alunos é discutir as apropriações que esses sujeitos fazem desses temas e desses gêneros, tanto as fotonovelas e vídeos, quanto os pancadões, para expressarem suas subjetividades dialogicamente constituídas.

**Palavras-chave:** multiletramentos, fotonovela, funk, pancadão, ensino de línguas.

## ABSTRACT

The present work intends to analyze a multileaf experience, in terms of Rojo (2009; 2012) and Ferraz (2016), with students adolescents from a State School of Primary and Secondary Education in the city of Cariacica, ES, where they were produced in classes Portuguese language, videos and photonovels from socially relevant themes, and two pedagogical projects: "The figure of women in society" and "Drugs: today you buy the product. Tomorrow, you pay the price!" The data were obtained in a naturalistic way (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) by the teacher-researcher and will be worked in a discursive way, analyzing the rediscursivization (VIDON, 2017) by the students when transforming one genre into another. The analysis considers questions such as multimodality, multiletrations, discursive genres, aiming to problematize traditional methodologies of language teaching, which seem to resist new linguistic practices, such as those occurring in digital contexts, as well as to new conceptions of subject, of culture and language, for which new social realities point to (BAUMAN, 2001, 1999, 2007; HALL, 2011). There is a taste of the students for music and technology and a conviviality with texts of diverse modalities, but delegitimized by the official ideological instances, including by the school. This is the case of the "pancadão," a nickname for some funks, which usually deal with events, almost always violent, experienced by these subjects, and that somehow constitute their identities as inhabitants of space-times (BAKHTIN, 2008 And GIDDENS, 2001) who are marginalized in society. The final objective of the analysis of the students' productions is to discuss the appropriations that these subjects make of these subjects and of these genres, both the photonovels and videos, as well as the pancadões, to express their dialogically constituted subjectivities.

**Keywords:** multiletramentos, fotonovela, funk, pancadão, language teaching.

## SUMÁRIO

### **PARTE 1. APENAS UMA DAS MUITAS VOZES: A VOZ INTRODUTÓRIA**

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| Introdução/ Apresentação..... | 19 |
|-------------------------------|----|

### **PARTE 2. UMA VOZ INTRODUTÓRIA SUBJETIVA**

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| "À mestra, com carinho" ..... | 26 |
|-------------------------------|----|

### **PARTE 3. A VOZ DA ESTUDANTE/PESQUISADORA: UM RECORTE POLIFÔNICO**

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1 Uns pingos nos "is" .....                                        | 30 |
| 3.2 A escola em tempos sólidos versus alunos em tempos líquidos..... | 34 |
| 3.3 Pressupostos Teórico- metodológicos .....                        | 39 |

### **PARTE 4. A VOZ DA PROFESSORA: O CONSTANTE DIÁLOGO ENTRE ALUNO-PROFESSOR**

|                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.1 "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende." .....                          | 43        |
| 4.2 O contexto escolar.....                                                                        | 45        |
| <b>4.3 Duas experiências multiletradas: os projetos pedagógicos.....</b>                           | <b>47</b> |
| 4.3.1 Projeto Pedagógico 1: A figura da mulher na sociedade .....                                  | 48        |
| 4.3.2 Projeto Pedagógico 2: "Drogas, hoje você compra o produto. Amanhã, você paga o preço!" ..... | 55        |
| 4.4 Frutos dos projetos pedagógicos e considerações gerais.....                                    | 66        |

## **PARTE 5. A VOZ DA PESQUISADORA: UM RECORTE POLIFÔNICO BAKHTINIANO**

|                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1 Um recorte polifônico.....                                                  | 69         |
| <b>5.2 A inserção de gêneros discursivos e multimodais em sala de aula.....</b> | <b>71</b>  |
| 5.2.1 "Mas... um Camaro amarelo na Pracinha de Santana?".....                   | 78         |
| 5.2.2 Intertextualidades e outros discursos.....                                | 84         |
| 5.2.3 A contrapalavra funk .....                                                | 85         |
| <b>5.3 Rediscursivização: A sociedade mãe e sua gestação marginal.....</b>      | <b>89</b>  |
| 5.3.1 Mãe de traficante: uma gestação marginal.....                             | 96         |
| 5.3.2 O que leva um menino à vida do crime?.....                                | 98         |
| 5.3.3 Falta de opção? Uma grande ilusão?.....                                   | 100        |
| 5.3.4 O poder transformador da escola: a esperança de um futuro digno.....      | 104        |
| 5.3.5 "... o destino aconteceu..." .....                                        | 107        |
| <b>Considerações finais.....</b>                                                | <b>110</b> |
| <b>Referências bibliográficas.....</b>                                          | <b>112</b> |
| <b>Anexos .....</b>                                                             | <b>116</b> |

## LISTA DE FIGURAS

|           |                                                            |    |
|-----------|------------------------------------------------------------|----|
| Figura 01 | Colação de grau de minha mãe .....                         | 27 |
| Figura 02 | Fotonovela "Camaro Amarelo" .....                          | 50 |
| Figura 03 | Fotonovela "Conto de fadas para mulheres modernas 1" ..... | 50 |
| Figura 04 | Fotonovela "Conto de fadas para mulheres modernas 2" ..... | 51 |
| Figura 05 | Fotonovela "Triste realidade" .....                        | 52 |
| Figura 06 | Fotonovela "O amor... o tempo" .....                       | 52 |
| Figura 07 | Fotonovela "História real" .....                           | 53 |
| Figura 08 | Chapeuzinho Iludida no bosque .....                        | 54 |
| Figura 09 | Chapeuzinho e o Lobo Mau conversando .....                 | 54 |
| Figura 10 | Alunos em sala analisando textos .....                     | 59 |
| Figura 11 | Alunos fazendo pesquisa em jornais .....                   | 59 |
| Figura 12 | Alunos pesquisando em grupo em jornais .....               | 59 |
| Figura 13 | Aula no cinema .....                                       | 60 |
| Figura 14 | Alunos na aula no cinema .....                             | 60 |
| Figura 15 | Aluno ensinando a fazer montagem gráfica no Word .....     | 62 |
| Figura 16 | Alunos trabalhando no quadro digital da escola .....       | 62 |
| Figura 17 | Alunos produzindo na sala de informática da escola .....   | 62 |
| Figura 18 | Aluno ensinando a trabalhar no Photoshop .....             | 62 |
| Figura 19 | Aluno ensinando a trabalhar no Photoshop 2 .....           | 62 |
| Figura 20 | Cena da bruxa (montagem no Photoshop) .....                | 63 |
| Figura 21 | Bruxa lançando feitiço .....                               | 63 |
| Figura 22 | Aluno "L" mostrando como as cenas foram montadas .....     | 63 |
| Figura 23 | Chapeuzinho conhecendo o Lobo .....                        | 64 |
| Figura 24 | Chapeuzinho e Lobo drogados .....                          | 64 |



|           |                                                                  |    |
|-----------|------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 25 | A morte do irmão "Adeus de um irmão" .....                       | 65 |
| Figura 26 | "Adeus de um irmão" desvios gramaticais .....                    | 65 |
| Figura 27 | Reunião de duas salas para avaliação parcial das produções ..... | 65 |
| Figura 28 | Bastidores: na costureira .....                                  | 67 |
| Figura 29 | Bastidores: adolescente morta/brincando .....                    | 67 |
| Figura 30 | Bastidores: alunos brincando (cena descontraída) .....           | 67 |
| Figura 31 | Personagem do Camaro Amarelo numa CG .....                       | 67 |
| Figura 32 | Irmão numa Hornet "Adeus de um irmão" .....                      | 67 |
| Figura 33 | Camaro Amarelo (o carro) .....                                   | 81 |
| Figura 34 | Na Pracinha de Santana .....                                     | 81 |
| Figura 35 | Um Camaro Amarelo na Pracinha de Santana .....                   | 81 |
| Figura 36 | Personagem do Camaro Amarelo numa CG 2 .....                     | 83 |
| Figura 37 | Sendo desprezado .....                                           | 83 |
| Figura 38 | Vidas em Engano (Romeu e Julieta) .....                          | 84 |
| Figura 39 | Romeu e Julieta .....                                            | 84 |
| Figura 40 | Traficando .....                                                 | 93 |
| Figura 41 | "Cara atirando sem perguntar nada" .....                         | 94 |
| Figura 42 | Mãe/ Traficante .....                                            | 94 |
| Figura 43 | Mãe chorando morte do filho .....                                | 94 |
| Figura 44 | Matando na favela "Adeus de um irmão" .....                      | 94 |
| Figura 45 | Desespero de um irmão.....                                       | 94 |
| Figura 46 | Irmão morto .....                                                | 94 |
| Figura 47 | "A vida do crime não compensa, pare e pensa!" .....              | 95 |
| Figura 48 | Abertura do vídeo produzido "Mãe de traficante" .....            | 97 |
| Figura 49 | Transição de imagem (tiro na tela) .....                         | 97 |
| Figura 50 | Traficante criança "Olhos de felicidade" .....                   | 98 |

|           |                                                              |     |
|-----------|--------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 51 | Traficante adulto "Olhos de maldade" .....                   | 98  |
| Figura 52 | Assumiu a gerência "trampando na boca" .....                 | 102 |
| Figura 53 | Trampando e sua mãe se lamentando .....                      | 102 |
| Figura 54 | Mãe dando conselho ao filho .....                            | 103 |
| Figura 55 | Separados por escolha errada .....                           | 104 |
| Figura 56 | Irmão estudando (escolha certa) .....                        | 104 |
| Figura 57 | Meu herói e meu espelho (irmão se espelhando no outro) ..... | 105 |
| Figura 58 | Irmão usando drogas .....                                    | 105 |
| Figura 59 | Chapeuzinho estudando antes de se envolver com drogas .....  | 106 |
| Figura 60 | Sempre há esperanças .....                                   | 106 |
| Figura 61 | Mãe abraçando o filho morto (chorando pelo filho) .....      | 108 |
| Figura 62 | "... o destino aconteceu..." .....                           | 108 |
| Figura 63 | Assassinos .....                                             | 108 |
| Figura 64 | Tiros .....                                                  | 108 |
| Figura 65 | Clamando pelo filho morto .....                              | 108 |
| Figura 66 | "Ai, meu Deus, meu filho" .....                              | 108 |
| Figura 67 | Desespero de uma mãe .....                                   | 108 |

## **PARTE 1**

### **APENAS UMA DAS MUITAS VOZES: A VOZ INTRODUTÓRIA**

## INTRODUÇÃO / APRESENTAÇÃO

Um dos conceitos mais marcantes da obra de Mikhail Bakhtin é o de Polifonia. Se analisarmos a raiz da palavra *poli*, segundo dicionário etimológico<sup>1</sup>, temos: do grego *polys*, muitos; e o significado de *fonia* que seria relativo a som. Então teríamos como entendimento inicial e etimológico do conceito de polifonia como “muitos sons, vários sons”. A palavra denomina um estilo de música popular da Idade Média na qual eram cantadas várias vozes, sendo que, em alguns tipos específicos, uma voz se sobressaía às outras. Cada voz era independente, podendo aparecer numa mesma composição duas línguas diferentes. Tal estilo medieval fazia um contraponto com as vozes melódicas e monodiais dos cantos gregorianos.

A polifonia era uma linguagem dinâmica e mutável, flutuante e ativa, apropriada, portanto, para expressar a percepção carnavalesca do mundo, que possuía o homem medieval, oposta a qualquer ideia de acabamento e perfeição, que caracterizava o canto gregoriano. (ROMAN, 1993 p.200)

Tomando por base essa mesma percepção de mundo carnavalesca nada perfeita, em que o popular com suas misturas e pluralidade predomina, Bakhtin analisando a narrativa de Dostoiévski, elabora o conceito de Polifonia cujas bases são romanescas, mas pode-se estender para outras esferas sociais da vida real. Em sua visão, no entanto, tais vozes estariam numa mesma sintonia, não havendo predominância, dessa forma, de uma sobre a outra.

Assim, para um melhor efeito harmônico e, no intuito de que sejam escutados mais que ruídos acadêmicos com mais clareza, considere os conceitos acima de polifonia para dividir as vozes que aqui ecoaram. Posto isso, ora o leitor se deparará com o conceito musical polifônico no qual sobressai alguma voz, ora com o conceito bakhtiniano, visto que, em alguns momentos ficou complexo determinar qual voz falava o quê.

A divisão do trabalho se deu em 5 partes, cada uma delas com suas subdivisões: 1. Apenas uma das muitas vozes: a voz introdutória, 2. Uma voz introdutória subjetiva, 3. A voz da estudante/pesquisadora: um recorte polifônico, 4. A voz da professora: o

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/poli/>

constante diálogo entre aluno-professor e finalmente, 5. A voz da pesquisadora: um recorte polifônico bakhtiniano.

A divisão em vozes contribuiu para uma melhor clareza da presente dissertação que analisa uma experiência multiletrada, nos termos de Rojo (2009; 2012) e Ferraz (2016), com discentes adolescentes de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do município de Cariacica, ES, em que foram produzidos, em aulas de Língua Portuguesa, vídeos e fotonovelas a partir de temas socialmente relevantes, como “*A figura da mulher na sociedade*” e “*Drogas: hoje, você compra o produto. Amanhã, você paga o preço!*”.

A experiência contou com uma mescla de textos da literatura canônica, escolhidos pela professora-pesquisadora; texto de internet cujo autor é desconhecido; além de canções escolhidas pelos próprios alunos, todas do gênero *funk* “pancadão”, o que configurou um verdadeiro desafio nas aulas de Língua Portuguesa.

Tal desafio também foi objeto de análise neste trabalho acadêmico que investigou a voz do oprimido, excluído socialmente, morador de periferia que convive num contexto de violência, tanto contra a mulher, como o convívio com a violência urbana, esta principalmente devido ao envolvimento dos jovens cada vez mais cedo com as drogas. Assuntos constantemente muito debatidos em nossas aulas.

A análise problematiza concepções linguístico-pedagógicas sobre sujeito e linguagem que permeiam o ensino, mas que costumam, quando tratadas em sala, ser abordadas de maneira secundária. Meu intuito, como docente e provocadora<sup>2</sup> foi trazer essas questões das margens para o centro da abordagem, num movimento subversivo centrífugo, nos termos de Bakhtin, indo de encontro às forças dominantes vigentes centralizadoras.

Tais forças, materializadas em práticas pedagógicas, principalmente as de ensino de língua materna, continuam insistindo em trabalhar a língua do ponto de vista apenas

---

<sup>2</sup> Acredito que deveria ser uma característica inerente à profissão de professor.

linguístico, a língua pela língua apenas, como se ela existisse por si só, desconsiderando todo aparato sócio-histórico necessário para sua realização.

Interessante que a mesma escola tradicional que se orgulha de Paulo Freire, insiste em desconsiderar que a “leitura de mundo precede à leitura da palavra” (FREIRE, 1989 p.9), a experiência de vida que a pessoa leva consigo deve compor essa leitura, dessa forma, assuntos pertinentes ao dia-a-dia de uma comunidade como a que a escola em questão se encontra, tornam-se assuntos centrais na presente análise, assim como se tornaram em minhas aulas de Língua Portuguesa.

Esta dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos se insere na Linha de Pesquisa 3, área de Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES) e, desde início, pretende contextualizar o campo da Linguística Aplicada como um misto entre linguagem, sujeito, sociedade, cultura e história. Entendemos, portanto, que uma análise linguística não deve acontecer dissociada de um contexto amplo de produção discursiva (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014).

Para isso, o capítulo 2, intitulado “Uns pingos nos ‘is’”, trata de conceitos que nortearam os estudos aqui presentes dentro de uma perspectiva transgressiva (PENNYCOOK, 2014), indisciplinar (LOPES, 2006) num espaço de desconstrução, de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2009). Além disso, conceitos como os de letramento, multiletramento, letramento multissemiótico também são abordados no capítulo, a fim de explicitar como as mudanças sociais e tecnológicas de um mundo cada vez mais globalizado (HALL, 2014) e “líquido” (BAUMAN, 2001) diversificam a maneira de uso da língua, sempre considerando a análise de uma língua viva (BAKHTIN, 2014), não idealizada, não abstrata.

No capítulo intitulado “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende” abordo um pouco da experiência de produzir vídeos com meus alunos, de trabalhar com música, de retomar uma produção de fotonovelas<sup>3</sup> – gênero

---

<sup>3</sup> A origem ou surgimento da fotonovela primeiramente nascida na França em 1 de julho 1836 é uma forma de romances populares em formato de série, projetados especificamente para aumentar as vendas de jornais, depois o surgimento da fotonovela se dá no começo dos anos 40, empurrados pela popularização e aumento da fama dos atores. Como o público do cinema era restrito e a televisão tinha

desconhecido por eles e que foi evoluindo historicamente – e tento falar do desafio de tratar temas polêmicos e até tristes, visto que muitos deles já sentiram na pele a realidade de lidar com consequências do uso de drogas. Além disso, houve outro desafio: o de trabalhar letras de *funk* “pancadão”, gênero musical tão discriminado e associado à precariedade social, considerado som de “favelado”. Tento descrever o que e como foram os projetos escolares realizados num colégio público de Cariacica: “*A figura da mulher na sociedade*” e “*Drogas: hoje, você compra o produto. Amanhã, você paga o preço!*” para, mais tarde, analisá-los, como *corpus* do presente trabalho.

Os temas escolhidos são pertinentes possuindo intuito de fazer com que o discente adolescente seja capaz de relacionar os acontecimentos históricos e as mudanças sociais pelas quais passaram a humanidade com diversas formas de linguagens e problematizar seu “eu” no mundo. Estaria adequado tanto para o projeto sobre a mulher na sociedade moderna, quanto para o projeto sobre drogas.

A abordagem metodológica foi abordada no terceiro capítulo, ficando claro que o viés discursivo-dialógico (BAKHTIN, 2014) norteará a análise do *corpus*, que conta com uso de diferentes linguagens: músicas, fotonovelas, produção de vídeos, sempre dentro de trabalhos multiletrados (ROJO, 2012; FERRAZ, 2016) e críticos, além de debates direcionados.

Após essa explanação, chego ao capítulo 5, capítulo voltado para a análise. Ele é intitulado “A sociedade mãe e sua gestação marginal”, considerando que uma das bases da análise é a questão da exclusão social e de suas consequências, refletindo a voz, ou “as vozes” em termos bakhtinianos, da periferia nas letras dos funks “Mãe de traficante”, de MC Daleste, (Mãe de traficante: uma gestação marginal – subtítulo) e “Rap do Silva”/ou “Melô do Silva”, de MC Bob Rum<sup>4</sup> (A sociedade mãe e mais um Silva que a estrela não brilha - subtítulo).

Esta pesquisa partiu da hipótese de que, apesar de já existirem alguns direcionamentos em políticas linguísticas apontando para novas interpretações voltadas para os direcionamentos da Linguística Aplicada no que tange ao

---

uma limitada difusão, havia um aperfeiçoamento técnico da fotografia, são fatores muito importantes para o início da fotonovela

<sup>4</sup> MC Daleste e MC Bob Rum – cantores dos funks citados

entendimento sobre a linguagem, como os PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998) e as OCEM, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, (BRASIL, 2006) em cujas pretensões está a de “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida”, o ensino de língua materna ainda está muito dissociado dos contextos sociais complexos, diversos e muitas vezes marginalizados nos quais os discentes se inserem.

Ambas as regulamentações do ensino foram elaboradas, segundo o INEP , para “difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias”, além de orientar os professores “quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade”, e apesar de todo o movimento de mudança educacional, a realidade de trabalhar a língua apenas do ponto de vista linguístico, como tradicionalmente é feito, ainda resiste.

Segundo Kleiman,

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. (KLEIMAN, 2007 p.9)

Acredito que esta pesquisa tenha sido de relevância, dentre outros motivos, pelo fato de focar na figura do aluno como essencial no processo linguístico-pedagógico ao analisar sua voz que é tradicionalmente ignorada socialmente em ambiente escolar, inclusive pela própria escola. Ao encontrar seu discurso<sup>5</sup>, representado pelo “eu” que fala nas músicas trazidas por eles e em suas produções visuais, e em suas rediscursivizações, toma uma direção dialógica de análise da linguagem, fugindo das análises tradicionais que, no geral, têm como foco na estrutura linguística, seja gramatical, seja textual.

---

<sup>5</sup> Do aluno.



Além disso, trabalhar em sala de aula com mídias, máquinas fotográficas, tecnologias no geral, é uma boa forma de conseguir a atenção do aluno, seu envolvimento, proporcionando experiência de aprendizagem de forma não apenas lúdica, mas que dialogue com a questão crítica e social, real, concreta, considerando a multimodalidade cada vez mais latente na sociedade.

## **PARTE 2:**

### **UMA VOZ INTRODUTÓRIA SUBJETIVA**

### **“À MESTRA, COM CARINHO...”**

Para melhor situar, apresento a professora-pesquisadora: eu, Núbia Lyra Rogério, e algumas vozes inerentes à minha constituição subjetiva: algumas ecoam com mais insistência, outras soam baixinha em sussurros dialógicos bakhtinianos. Vozes, enfim, que se alternaram intercalando capítulos e subcapítulos de minha vida, de meu trabalho, dessa dissertação.

Dou aulas num bairro relativamente perto de minha casa, a 4 km, em Santana, Cariacica. Sou professora efetiva no Ensino Médio de uma escola pública. Trabalhei muitos anos como professora de pré-vestibular, e em colégios particulares também. Desenvolvi trabalho, além desses, num pré-vestibular, como professora voluntária. Além disso, dei aulas muitos anos, para preparatório para concursos públicos. Mas me realizo sendo professora de adolescentes do ensino médio público!

Sou uma pessoa sonhadora que cresceu achando linda a profissão de professora, sendo que minha mãe, meu pai e meu tio também foram professores e todos eles tinham um respeito social no bairro de periferia onde me criei. Cresci sendo “A Filha da Professora”, “A Sobrinha do Professor Lauro” “A Filha do Hermes” e sempre achei muito lindo isso.

Minha mãe me levava desde muito pequena para a escola com ela e eu sempre me senti à vontade com o ambiente, fiquei familiarizada. Amava escrever no quadro negro (que, na verdade, era verde) com giz colorido mesmo. Eu tinha alergia e ficava cheia de bolhas nos dedos e minhas mãos descascavam devido ao material. Mesmo assim continuava mexendo com giz. Mais tarde, ela deu aulas para mim... sim, minha mãe foi a minha ‘mestra’ (sem mestrado) no primário e eu, alguns bons anos depois, fui professora de pré-vestibular dela, era seu sonho entrar na UFES e ela conseguiu aos 61 anos.

“Ensina à criança o caminho que ela deve seguir e, mesmo quando envelhecer, não se desviará dele.” (PROVÉRBIOS 22:6). E eis-me aqui cumprindo a profecia!



Figura 01: Foto tirada no dia da Colação de Grau em Pedagogia, no Teatro Universitário da UFES

Sem dúvida nenhuma, boa parte do amor e dedicação à profissão eu devo a ela! Devo a seu exemplo, a meu espelho! Quando criança, ela me levava para ‘passear’ na UFES. Que criança tem o privilégio de passear numa universidade? Poucas. Eu era uma delas! A universidade sempre me encantou! Cresci querendo estudar lá. Me achava tão pequena dentro de um campus tão grande!

Achava o máximo tanta gente passando com livros nas mãos, Caetano<sup>6</sup> estava certo “os livros são objetos transcendentos”. As pessoas, no campus, passavam carregando seus livros à mostra, orgulhosos deles. Muitos deles tão grandes e tão grossos, tão

<sup>6</sup> Caetano Veloso e a música em questão chama-se “Livros”: Tropeçavas nos astros desastrada/ Quase não tínhamos livros em casa/ E a cidade não tinha livreria / Mas os livros que em nossa / vida entraram/ São como a radiação de um corpo negro / Apontando pra a expansão do Universo/ Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso / (E, sem dúvida, sobretudo o verso) / É o que pode lançar mundos no mundo./ Tropeçavas nos astros desastrada / Sem saber que a ventura e a / desventura / Dessa estrada que vai do nada ao nada / São livros e o luar contra a cultura.

Os livros são objetos transcendentos / Mas podemos amá-los do amor tátil / Que votamos aos maços de cigarro / Domá-los, cultivá-los em aquários, / Em estantes, gaiolas, em fogueiras / Ou lançá-los pra fora das janelas / (Talvez isso nos livre de lançarmo-nos) / Ou - o que é muito pior - por odiarmo-los / Podemos simplesmente escrever um:/ Encher de vãs palavras muitas páginas / E de mais confusão as prateleiras. / Tropeçavas nos astros desastrada / Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/81628>

densos, tão transcendentos, tão mágicos, tão misteriosos. Ficava imaginando o que teria ali dentro para ter tanto volume...

Do mesmo modo, eu me encantava com os meus pequenos 'grandes' livrinhos coloridos de historinhas e com os que eram para colorir que ela sempre me comprava. Ela mediou meu primeiro contato com a palavra escrita, com a descoberta da leitura, com o prazer de sentir o cheiro do livro novo, com o fascínio em folheá-lo. Ela possibilitou meu primeiro contato com o prazer do conhecimento!

Me encantei até mesmo com as cartilhas que ela me apresentou, com suas figuras grandes e frases soltas, sílaba por sílaba, me ensinando a ler aproximadamente aos 5 anos de idade as primeiras palavras.

Desde então, e graças à minha mãe, eu soube que "Ivo viu a uva" e ninguém me convencerá de que ele não viu! É fato incontestável a visão da uva por Ivo! Não sei até hoje quem é Ivo, e isso pouco me importa, amo uvas (isso importa) e não faço a mínima ideia de como foi "ver a uva para Ivo", mas para mim... era um mundo novo que se abria doce, lindo e apetitoso como a uva de Ivo... E isso influenciaria toda minha vida!

Por isso, colocar um pedacinho dela aqui. Ela também é parte disso tudo. Ela também é voz constitutiva minha. Assim, esse subcapítulo eu dedico a ela: à minha mãe, à minha mestra, com todo carinho do mundo...!

### **PARTE 3**

#### **A VOZ DA ESTUDANTE/ PESQUISADORA: UM RECORTE POLIFÔNICO**

### 3.1 UNS PINGOS NOS “IS”

Este capítulo trata de conceitos que nortearam os estudos aqui presentes dentro do entendimento atual da Linguística Aplicada. A ideia é ressaltar seu entendimento como um misto entre linguagem, sujeito, sociedade, cultura e história e como tais aspectos se unem, de modo que, há a necessidade de, ao se fazer uma análise linguística, considerá-los essenciais, indissociáveis.

Como a L.A desconstrói concepções da linguística tradicional, quero deixar claro que as críticas a esta, aqui presentes, não são destrutivas e apenas levam em consideração um outro modo de analisar a linguagem, levam em consideração os estudos sócio-históricos, mostrando, portanto, que o mundo sofreu mudanças e essas mudanças refletiram no modo de pensar a linguagem. Tendo como foco o entendimento de que:

a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2014 p.42)

Acho pertinente, assim, primeiramente situar a importância histórica e deixar clara a importância dos estudos saussurianos com suas dicotomias, inclusive a de langue/parole que servirá como base para consolidar a Linguística no início do século XX como ciência, elegendo seu “objeto” de estudo: a langue.

Esta, por ser parte social da linguagem, já que existe exteriormente aos indivíduos (SAUSSURE, 2006), seria a manifestação concreta de uma capacidade abstrata inata aos seres humanos podendo, assim, ser passível de estruturação, de sistematização para estudo já que possui uma homogeneidade, sendo que só um indivíduo apenas não possuiria a capacidade de modificá-la

Ela [a língua] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode criá-la, nem modificá-la; ela [a língua] não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade (SAUSSURE, 2006 p.22).

A prioridade naquele momento de eleger a langue (estrutura) e não a parole se dá devido ao fato de que a parole, ainda segundo Saussure, seria a substância,

possuindo um caráter individual e variável, até caótico, portanto, não passível de sistematização, pelo menos não lhe seria o foco naquele momento.

Ferdinand Saussure, ao fazer tais explanações em seus cursos de linguística realizados entre 1909 e 1911 na Universidade de Genebra anotados e postumamente publicados por dois<sup>7</sup> de seus discentes, elaborou o pensamento que proporcionou o desenvolvimento da linguística no patamar de ciência autônoma desde o estruturalismo às pesquisas e trabalhos contemporâneos mais direcionados à contextualização histórico-social.

Do início do século XX para cá, os estudos da linguagem foram se desenvolvendo do Estruturalismo saussuriano, passando pelo Gerativismo de Noam Chomsky, pelo Funcionalismo de Jakobson, até se chegar à ideia de que para haver a comunicação deve haver a interação entre os indivíduos.

Esses indivíduos, diferentemente dos de Saussure que seriam apenas falantes, agora são sujeitos. Sujeitos dotados de ideologias (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014), afetados pela língua, produtores de enunciados e posicionados historicamente. Sujeitos cujas consciências não podem ser privadas de seu “conteúdo semiótico e ideológico” caso contrário, “não sobra nada” (BAKHTIN, 2014). Sujeitos, enfim, que constroem suas subjetividades na relação com o outro, que possuem a alteridade como condição essencial para a construção da subjetividade, assim, o “eu” só existiria na relação com o “outro” (BAKHTIN, 2008).

Dessa forma, as análises linguísticas voltadas para o campo da Linguística Aplicada contemporânea não aceitam mais se submeter a aspectos homogêneos, sistêmicos, e tomarão por base as análises de enunciados, que concretizam os discursos, relacionando-os com campos de atividades humanas, com múltiplos saberes, sempre considerando o sujeito dialógico com suas várias vozes (BAKHTIN, 2008; 2014), num viés crítico.

---

<sup>7</sup> Com a colaboração de um terceiro.



A língua, então, acontece efetivamente por meio de enunciados concretos e únicos proferidos por integrantes desta ou daquela esfera social dentro de um contexto de interação dialógica.

E esse contexto histórico atual volta-se para um mundo cada vez mais complexo, globalizado, com suas relações e interações líquidas (BAUMAN, 2001), povoado por sujeitos cada vez mais fragmentados, em oposição ao sujeito “centrado”, unificado, racional, do Iluminismo, criando identidades culturais (HALL, 2011) formadas na relação com o outro, com o mundo pessoal e o mundo público,

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2011 p.7)

Cria-se, então, um embate entre público/pessoal, unificado/fragmentado, racional/emocional suscitando uma das questões que move os estudos de Hall, tornando uma inquietação atual para toda a chamada ‘modernidade tardia’: há ou não uma “crise” na identidade do homem ‘pós-moderno’? Em que isso influenciaria a presente análise?

Há uma descentralização, uma fragmentação desse sujeito, há uma espécie de sujeito “líquido” nos termos de Bauman, cujas identidades estão sempre em “deslocamento”: não são fixas. Não são sólidas. Elas são passíveis de adaptações a vários “recipientes”, a vários contextos, tão pouco são permanentes, “identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2011), cria-se uma tensão.

Devido à globalização, há consequências sobre essas identidades culturais pós-modernas uma delas seria as identidades nacionais, “locais” e “particulares”, formarem resistência à globalização, num movimento subversivo ao de “homogeneização cultural”.

Hall acredita que na modernidade tardia há uma tensão, um embate, entre o “local” e o “global”. Boaventura Sousa Santos problematiza ainda mais tais tendências, se

referindo neologicamente a uma tendência “glocal”. Essa “glocalização” está aqui materializada na voz da favela, no “som de preto, de favelado, mas” que “quando toca ninguém fica parado”, um som que sai da periferia, desce das favelas “para o asfalto”, rompendo suas fronteiras locais e atinge a outras esferas sociais não deixando “ninguém parado”.

Como “...a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014), por meio de textos, letras de músicas e diversas outras práticas languageiras, inclusive as digitais, é possível perceber esse processo de transformação social líquido (BAUMAN, 2001), descentralizado (HALL, 2011), “em movimento” (FABRÍCIO, 2006), glocalizado (SANTOS), ao analisar, a dinâmica dessas linguagens.

Esse uso da língua viva foi abordado aqui relacionando-o a práticas de leitura e produção de textos, sendo que qualquer reflexão linguística, inclusive gramatical, deve partir do uso dessa língua viva, seja esse uso na linguagem oral ou escrita, em atividades de leitura dos diversos gêneros discursivos com os quais nos deparamos no dia-a-dia.

Foi de grande importância na análise refletir sobre os vários contextos de práticas linguísticas pelos quais o discente passa no cotidiano e nos quais ele está inserido, além de considerar o uso constante de tecnologias adquiridas por ele.

### 3.2 A escola em tempos sólidos versus alunos em tempos líquidos

Apesar do entendimento mais atual sobre a sociedade pós-moderna, a dos “tempos líquidos”, há ainda forças que insistem num movimento centralizador, hegemônico. O próprio conceito de texto, por exemplo, continua sendo trabalhado pela escola de forma tradicional, o que acaba por limitar muito o conceito de leitura e interpretação. Ainda é muito latente na escola a concepção de leitura como mera decodificação, valorizando e considerando texto apenas como uma produção escrita e reduzida à estruturação e à linguagem padrão, uma produção “solidificada”, desconsiderando, dessa forma, a prática do uso social das várias linguagens em diferentes situações, desconsiderando a “liquidez” com a qual a linguagem acontece e flui.

Isso parece fora de contexto se considerarmos esse mundo globalizado em que vivemos. É como se a escola estivesse em “tempos sólidos”, em outro século, adotando e valorizando concepções e práticas linguístico-pedagógicas tradicionais, tornando-se obsoleta e sem atrativos, não conseguindo, assim, envolver o aluno que se desmotiva cada vez mais por ser o sujeito “em movimento”, o sujeito de um “tempo líquido”, um sujeito fragmentado. Assim,

cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e de crítica. (ROJO, 2009 p.115)

E enquanto a escola decidir quais tipos de textos devem ser trabalhados e quais devem ser desprezados, deve haver uma mudança de pensamento dela com relação a essas práticas de letramento, não trabalhar apenas com letramentos dominantes. O papel hegemônico, institucionalizado, da escola e suas escolhas curriculares acaba por contribuir para que ela seja decisiva na manutenção das desigualdades sociais quando, deveria, ao contrário, se empenhar para que estas sejam diminuídas. Ela deveria ser uma instituição de transformação social.

Infelizmente, a escola não é uma instância neutra, segundo Bourdieu, ao contrário, ela acaba por legitimar a hegemonia da classe dominante. “Tratando formalmente”, privilegiando conteúdos eruditos, valorizando apenas a cultura padronizada, tal instituição enfatiza a exclusão social já latente em nossa sociedade, assim, o aluno

acaba se desmotivando ou se reconhecendo como inferior quando a escola despreza seu mundo, sua cultura, sua vivência.

Tratando, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiária, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado. Nessa ótica, Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades pré-existentes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 86)

Minha proposta com os projetos pedagógicos, descritos na parte 4, e que foram analisados nesta dissertação de mestrado foi exatamente este: “potencializar o diálogo multicultural”, levar para dentro dos muros da escola uma parte da vivência do aluno, a fim de fazer uma ponte entre a cultura valorizada, padronizada, que se quer homogênea, com a cultura de um local periférico, heterogeneizando assim os fatores linguísticos das composições<sup>8</sup>, “glocalizando” as aulas de língua materna.

Para isso, foi necessária uma educação linguística que considere os multiletramentos ou letramentos múltiplos, conforme Rojo (2009), “deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes”, inclusive “agentes” já historicamente marginalizados por várias outras instâncias sociais que se consideram superiores. Segundo Ferraz “cabe ao professor a delicadeza em lidar com a questão das (c)Cultura(s), de forma sempre conscienciosa e crítica.” (FERRAZ, 2016). Deve-se haver esse resgate à cultura e à cidadania que,

No caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante. (KLEIMAN, 1995 p.47)

O próprio conceito de multiletramentos engloba a diversidade, tanto a cultural da população quanto a “multiplicidade semiótica de constituições dos textos” (KLEIMAN, 1995), tornando necessário desconstruir a concepção de “letramento dominante”. Além disso, é necessário trabalhar os letramentos multissemióticos que tanto são recorrentes nos diversos textos atuais, numa era digital tão diversificada, tão “líquida”,

Ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais

---

<sup>8</sup> Das composições: dos vídeos, das fotonovelas, músicas usadas

necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (de letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea. (ROJO, 2009 p.107)

Desse modo, os Estudos em Linguística Aplicada, especialmente os relacionados ao conceito de *multiletramento*, tornam-se relevantes no que tange à leitura e produção de textos de alunos do ensino médio justamente por entender que, a linguagem ela acontece dentro de uma situação de uso, ela

não ocorre num vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são **contextualizados**<sup>9</sup>. (ROJO, 2009 p.108)

Neste sentido, a inserção de outras linguagens nas práticas pedagógicas diárias, como as NTICs, as mídias diversas, tvs, rádios, a linguagem das mídias digitais, entre outras, podem contribuir efetivamente para o ensino de língua materna. Desse modo, a língua realmente pode deixar de ser um objeto estritamente linguístico, já que não se deve considerar a linguagem apenas como uma ‘questão linguística’, mas levar em conta o diálogo com outras áreas, considerando seu caráter sócio-histórico-cultural. Assim, ela (a língua) não seria um “objeto autônomo”, havendo, então, um

vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para um entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo (FABRÍCIO, 2009 p.48)

Soma-se a isso o fato inquestionável de que as tecnologias estão cada vez mais se “popularizando”, tornando-se aos poucos mais acessíveis, apesar de ainda contribuírem para a ideia de “excluídos” ou “desconectados” se considerarmos que muitos, com tanta desigualdade no país, ainda não possuem acesso. Já que é um processo inevitável, lutar contra a presença dessas tecnologias em sala não é o caminho adequado, mas ainda é o caminho seguido preferencialmente pela escola. Essa popularização das NTIC acaba configurando “novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo

---

<sup>9</sup> Grifo da autora

só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas." (BUZATO, 2006)

No geral, os alunos, inclusive alguns de classes menos favorecidas, de periferia, como os que foram analisados neste projeto de pesquisa, participam e acompanham todas essas transformações, por exemplo, adquirindo e utilizando celulares, tablets cada vez mais desenvolvidos<sup>10</sup>, sendo que com um mesmo aparelho é possível ouvir músicas, telefonar, tirar fotos, fazer vídeos, estabelecer comunicação, inclusive escrita (produção de textos escritos) com Whatsapp ou torpedos, é possível ainda navegar na internet.

Assim sendo, fetichizar as tecnologias, defendê-las ou combatê-las por conta das exclusões e inclusões que possibilitam não é uma atitude tão produtiva quanto tentar entender os caminhos pelos quais todas as tecnologias, inclusive as TIC, são incorporadas a um mundo de desigualdades estruturais crescentes, bem como os caminhos pelos quais ajudam a transformá-lo. (BUZATO, 2006 p.82)

Parece que há uma necessidade de mudança de pensamento com relação ao uso dessas tecnologias pela escola. Quando ela não gasta muito tempo e empenho para limitar e criar regras para inibir o uso, gasta para proibir. Vide a proibição de celulares em salas de aula. Em vez de proibir, por que não investir em projetos que dinamizem seu uso com intuito pedagógico pelos alunos?

Diante de todas essas questões, investiguei nesta dissertação uma prática discursiva multiletrada realizada em uma escola pública estadual do Espírito Santo, localizada em um bairro de periferia. Tomamos como *corpus* fotonovelas produzidas por estudantes de ensino médio no interior de um projeto de ensino que visava discutir tanto o papel social da figura da mulher na sociedade moderna, quanto envolvimento de jovens cada vez mais cedo no tráfico e como isso contribui para o aumento dos índices de violência em nossa sociedade.

O material produzido pelos alunos foi analisado a partir da teoria dialógica bakhtiniana, ressaltando as noções de dialogismo, polifonia (BAKHTIN, 2008), enunciado concreto,

---

<sup>10</sup> São adolescentes cujas visões estão bem mais de acordo com a cultura do consumismo, na qual se baseia a ideia de que o consumismo constrói "nossas identidades ainda que muitos sejam apenas consumidores imaginários" (SARLO, 2000)

gêneros do discurso e autoria (BAKHTIN, 2010; 2012), articuladas às noções de letramentos e multiletramentos, conforme Rojo (2009) e Ferraz (2016) além de enfatizar o processo de rediscursivização (VIDON, 2017) dos enunciados da crônica e das canções/letras para o gênero multimodal fotonovela e a rediscursivização da fotonovela para vídeo.

O objetivo alcançado contribuiu para uma melhor compreensão dos contextos contemporâneos de ensino de línguas, em tempos líquidos (BAUMAN, 2007), tempos em que as novas tecnologias têm um papel fundamental e as diversas linguagens que circulam na escola ou em seu entorno que devem ser consideradas, e não desperdiçadas.

Neste sentido, analisamos mais detidamente a inserção, no contexto da proposta pedagógica investigada, de práticas discursivo-culturais comuns ao cotidiano dos estudantes, como é o caso do *funk* pancadão, trazido pelos próprios estudantes para dentro dos muros da escola, para a realização dos projetos.

### 3.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente análise é de caráter qualitativo sendo que seus dados foram obtidos de forma naturalística (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997; VIDON, 2003; 2017) pela professora-pesquisadora e foram trabalhados de forma discursiva, num viés discursivo-dialógico (BAKHTIN, 2014), levando em conta o contexto social em que o *corpus* está inserido. Ele conta com produções nas quais foram utilizadas diferentes linguagens músicas, as fotonovelas, produção de vídeos, sempre dentro da perspectiva de trabalhos multiletrados (ROJO, 2012; FERRAZ, 2016) e críticos, além de debates direcionados.

Foi trabalhada a inserção de diferentes gêneros discursivos em sala de aula além do processo de rediscursivização<sup>11</sup> (VIDON, 2017) pelo qual passaram os textos de modalidade escrita que serviram como base para os projetos pedagógicos: as canções e crônica para os gêneros multimodais (as fotonovelas e os vídeos). Associando, assim, as letras, o texto verbal, escrito, com o som e as várias representações imagéticas.

Para isso, os conceitos do Círculo de Bakhtin no que tange ao dialogismo, polifonia, gêneros textuais, ideologia do signo linguístico e alteridade foram essenciais para as análises. O conceito do dialogismo serviu de base para o entendimento das nuances sociais da linguagem cuja interação verbal, “realizada através da enunciação ou das enunciações”, se torna essência para a conceituação de mundo.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014 p.45)

Assim, a língua em sua integridade concreta e viva não seria “uma atividade individual, mas um legado histórico-cultural da humanidade” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014 p.261) que se materializa em discursos proferidos na interação entre dois ou mais sujeitos. Sendo que esses sujeitos também mantêm relações com outros discursos que os precedem e dos quais são formados, ainda segundo Bakhtin “é impossível

---

<sup>11</sup> Termo cunhado pelo Professor Dr. Luciano Novaes Vidon durante suas orientações deste trabalho.



alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições”. Assim, não há discurso sem a interação entre os sujeitos.

“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém como pelo fato que se dirige para alguém. Ela constitui exatamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro (...). A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e outros” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014 p.117)

Dessa forma, não há discursos “puros”, nem sujeitos ‘individuais’. Para explicitar seu pensamento, Bakhtin usa como exemplo Adão, o Adão bíblico, como único humano que poderia estar fora do conceito do dialogismo, já que ninguém veio antes dele e ele nomeou tudo e atribuiu-lhes valor. Fora isso, “Cada homem encontra o mundo e seus discursos já existentes, não acabados, assim, o locutor terá uma autonomia relativa em relação a tais discursos, mas será também um respondente desses enunciados.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014)

E cabe observar que na noção de “dialogismo” não há necessariamente a noção simplória de “diálogo”. Diálogo pressupõe posições convergentes, as pessoas concordando, posições que se encontram, uma interação na qual os sujeitos “dialoguem” entre si. Já no dialogismo há uma tensão, um jogo de tensões.

Todo dizer é internamente dialogizado: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. (FARACO, 2009, p. 59-60)

Ainda, para abordar questões referentes aos textos dos vídeos e das fotonovelas, a análise segue o viés interpretativo usando como base os conceitos de “vozes sociais”, ou línguas sociais, olhando para a linguagem como “realidade” viva e não como “um ente gramatical homogêneo”<sup>12</sup> (FARACO, 2009). Faz necessário trabalhar exatamente essa a palavra “viva”, a “palavra completa”, aquela que

não conhece um objeto como algo totalmente dado; o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação (uma palavra realmente

---

<sup>12</sup> Termo utilizado por Carlos Alberto Faraco em *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*.

pronunciada não pode deixar de ser entonada, porque a entonação existe pelo simples fato de ser pronunciada), minha atitude valorativa em direção do objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo. (BAKHTIN, 1993)

Em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin/Voloshinov associa o marxismo, corrente filosófica, a questões voltadas aos estudos da linguagem abordando, assim, aspectos sociais da língua. Ainda enfatizam a função do signo linguístico que estaria a serviço de alguma ideologia, os signos seriam campos de conflito de classes.

Para uma análise linguística dialógico-discursiva, Bakhtin/Voloshinov comentam sobre alguns métodos sendo que não se deve “dissociar a comunicação e suas formas de sua base material”. Desse modo, o autor esquematiza uma sugestão metodológica de análise que foi adotada no presente trabalho de dissertação:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014 p.129)

Seu entendimento é o de que a evolução “real da língua” acontece dessa forma: “as relações sociais evoluem (...) depois a comunicação e a interação verbais no quadro das relações sociais(...) as formas dos atos de fala evoluem.” Ainda como base para a análise interpretativa e dialógico-discursiva, cabe retomar uma consideração de Paulo Freire constante no livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” e ele comenta que “A leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade de leitura daquele” (FREIRE, 1989 p.1)

## **PARTE 4**

### **A VOZ DA PROFESSORA: O CONSTANTE DIÁLOGO ENTRE ALUNO-PROFESSOR**

#### 4.1 “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente... aprende!”

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2003)

No presente capítulo, a voz da professora se destacará, portanto, e haverá um tom de parcialidade e já me redimo por isso, haverá paixão mesmo na escrita em alguns momentos. A ideia do capítulo é apresentar e descrever o processo de construção dos dois projetos pedagógicos feitos por meus alunos dos primeiros e segundos anos do ensino médio em aulas de Língua Portuguesa e que são objeto de análise, servindo como *corpus* do presente trabalho “*A figura da mulher na sociedade*” e “*Drogas: hoje, você compra o produto. Amanhã, você paga o preço!*”.

Tais projetos estudantis serviram para concretizar um princípio fundamental para trabalhar na área da educação:

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2003, p. 47)<sup>13</sup>.

Assim, ainda segundo Freire, “não há docência sem discência” tal fato parece explicar que há uma relação dialógica (BAKHTIN, 1997) natural no processo de ensino-aprendizagem, mais precisamente na relação aluno-professor. A construção do conhecimento em minha experiência com os projetos se deu de fato dialogicamente: eu, professora, achando que estava ensinando e acabei também aprendendo muito.

Houve aprendizado de minha parte e houve desafios ao levar assuntos tão delicados para os muros da escola e mais ainda, para uma aula de língua materna que constantemente tanto prezar, pregar e priorizar o Português padrão e suas nuances

---

<sup>13</sup> A própria obra de onde foi tirado o trecho é um exemplo de princípio para se trabalhar na área da educação, desde seu título “Pedagogia da autonomia”.

sistêmicas. O professor tentando adotar a prática social como princípio organizador do ensino

enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada. (KEIMAN, 2007 p.9)

Houve também algumas dificuldades como a de trabalhar letras de *funk* “pancadão”, gênero musical tão discriminado e associado à precariedade social, som de “favelado”, mas achei positiva a experiência de dar voz e vez a quem não costuma ser ouvido, ou escolhido.

Creio que um dos grandes desafios do profissional da educação é exatamente este conseguir se libertar de uma educação tradicional que prega a “transmissão” do saber. Ser “mediador” é muito mais trabalhoso, porém, mais gratificante também.

Dentro dessa linha de compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, também está Vygotsky, autor em cujas ideias também se fundamenta este projeto. Seus estudos e pesquisas estão construídos, sustentados, em um alicerce interacionista, também proposta do Projeto Político Pedagógico da escola onde o trabalho multimodal foi desenvolvido, em uma concepção que defende que o processo de desenvolvimento humano, devido à sua complexidade, é concebido como resultado das interações entre fatores ambientais, referente ao meio em no qual essa pessoa se insere.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social. (VIGOTSKY, 1989)

Dessa forma, o professor torna-se essencial na mediação do saber. Vygotsky ainda retrata que grande parte das habilidades e conhecimentos de que dispõe os seres humanos, como dirigir carros, usar computador e outros objetos, só se adquirem socialmente, por meio da posse da experiência sociocultural. E, é a partir dessas

interações que os seres humanos se “humanizam”, lembrando que é por meio da linguagem que a cultura começa a fazer parte do indivíduo.

Além disso, neste capítulo, trago as devidas contextualizações dos autores sujeitos envolvidos no processo: além da professora (já contextualizada no início deste), a escola, os alunos, com o intuito de entender melhor as subjetividades dialogicamente construídas.

## **4.2 O contexto escolar**

A escola em que foi realizado o trabalho pedagógico multimodal, está inserida numa comunidade com população diversificada, num município que é o terceiro mais populoso do ES, segundo o IBGE<sup>14</sup>, considerado problemático no que se refere a questões sociais<sup>15</sup>: populoso, de baixa renda e com grande índice de exclusão social. Segundo a Revista Superinteressante (Editora Abril), ocupa o desonroso 3º lugar no ranking das cidades mais violentas<sup>16</sup> do Brasil que possuem mais de 300 mil habitantes.

Os índices de violência em tal município são muito grandes. O assunto deveria ser abordado constantemente com os jovens, de modo a entender que o tanto que se perde com o envolvimento em drogas, por exemplo, não compensa o uso. E dessa forma, com debates e exemplos, criar perspectivas de vida para que nossos jovens não virem “alvo fácil” de ser aliciados por bandidos.

A escola em questão funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, sendo respectivamente, 540, 521 e 292 alunos, o que dá um total de 1353. Pela manhã e tarde 16 turmas funcionam em cada um turno e, à noite, 11 turmas. É uma escola grande.

---

<sup>14</sup> <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2012/08/vila-velha-e-cidade-mais-populosa-do-es-aponta-ibge.html>

<sup>15</sup> <http://www.folhavoria.com.br/policia/noticia/2015/01/espírito-santo-e-o-quinto-estado-com-maior-índice-de-assassinatos-de-adolescentes-diz-pesquisa.html>

<sup>16</sup> <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-a-cidade-mais-violenta-do-brasil>

Ela possuía, à época dos projetos, um laboratório de informática com quadro digital, o que era uma novidade para muitos de nossos alunos e igualmente para alguns professores. A sala possuía ar-condicionado, o que torna o clima do ambiente agradável e diferente dos demais espaços do colégio. De certa forma, isso ajuda a envolver os alunos em atividades que lá são desenvolvidas.

Além disso, o uso de tecnologias na educação é uma ótima forma de conseguir a atenção dos alunos isso é um bom “pano de fundo” para instigá-los a se interessar por nossos assuntos (violência e drogas), para tal, é preciso que o professor também esteja preparado para trabalhar com elas. Com esse intuito, o docente contava com a ajuda de uma estagiária presente todo o tempo nas aulas na referida sala<sup>17</sup>.

Ela contribuía muito para direcionar os alunos e facilitar o acesso aos programas usados. Infelizmente, já em 2014, passou a não ter, o que deixa clara a relevância desse profissional. Nesse contexto, trabalhar com mídias, máquinas fotográficas, tecnologias no geral, é uma boa forma de inserir o aluno, incluí-lo, no mundo digital, no mundo moderno, proporcionando conhecimento de forma lúdica e prazerosa. Além de abordar tais assuntos considerados tabus.

Lembramos que a escola onde foram realizados tais projetos fica em uma região de periferia, Cariacica, isso contribui para justificar seu caráter de relevância social. Sabemos que infelizmente um dos grandes problemas da violência em nossa sociedade é o envolvimento cada vez maior de jovens com as drogas.

---

<sup>17</sup> Isso em 2013/2014, anos em que o projeto foi desenvolvido.

### 4.3 Duas experiências multiletradas: os projetos pedagógicos

Os referidos projetos pedagógicos “*A figura da mulher na sociedade*” e “*Drogas: hoje, você compra o produto. Amanhã, você paga o preço!*” desenvolvidos na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, possuem uma grande responsabilidade social, sendo que, o segundo, trabalhou não exatamente a droga em si, nem seu uso<sup>18</sup>, mas as consequências dela para a vida. A opção do foco foi a de não trabalhar com as questões corriqueiras de que “*droga é uma droga*” ou coisas similares, já que vicia tantas pessoas, é um conceito difícil para um adolescente assimilar. “*Como é ruim se vicia tanta gente?*”. Assim, consideramos melhor trabalhar as consequências de seu uso: como destruição dos sonhos, da família, do amor, da vida. Isso, sim, é inquestionável... as coisas que “se perdem pelo caminho” da vida de quem se envolve com drogas. Ressaltando que um dos pressupostos teóricos do CBC<sup>19</sup>, Currículo Básico Comum das escolas estaduais, é a “Valorização e afirmação da vida”, segundo a qual “*a educação deve, acima de tudo, estar a serviço da vida. A vida é a dimensão integradora das relações na escola*”.

Além disso, tais projetos tiveram base interdisciplinar, dialogando com outras áreas e outras matérias exigidas pelo currículo como Artes, no que tange, principalmente a “*compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade*”<sup>20</sup> conforme documento oficial que direciona matrizes para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) o que corrobora com os estudos sobre linguagem aqui citados e tendo em mente que existem várias manifestações artísticas como a música, a literatura o cinema ou a fotografia, reconhecendo as várias modalidades linguísticas, textos multimodais, com as quais convivemos em nossa sociedade líquida (BAUMAN, 2001).

Como já dito, um dos intuitos deste projeto de pesquisa foi investigar, dialogicamente, o uso de leitura de imagens e músicas, em especial o “pancadão” como práticas pedagógicas. Para tal, usou como corpus os dois projetos de alunos de escola pública

---

<sup>19</sup> Disponível em:

[http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU\\_Curriculo\\_Basico\\_Escola\\_Estadual\\_\(FINAL\).pdf](http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)

<sup>20</sup> Matriz do ENEM



em Língua Portuguesa: “*A figura da mulher na sociedade*” e “*Drogas: hoje você compra o produto. Amanhã, você paga o preço!*”.

Os dados foram obtidos de forma naturalística (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) pela professora-pesquisadora e foram trabalhados de forma discursiva, levando-se em consideração questões como multimodalidade, multiletramentos, gêneros discursivos, visando, assim, problematizar metodologias tradicionais de ensino de línguas, que parecem resistir a novas práticas languageiras, como as que ocorrem em contextos digitais, bem como a novas concepções de sujeito, de cultura e de linguagem, para as quais novas realidades sociais apontam (BAUMANN, 2001; HALL, 2014; )

#### **4.3.1 Projeto pedagógico 1: A figura da mulher na sociedade**

O projeto sobre a figura da mulher na sociedade<sup>21</sup> foi desenvolvido nos anos de 2011 (2 meses), 2012 (1,5 mês) e 2013 (3 meses) com 3 turmas do ensino médio: 2 de primeiros anos e uma de segundo, sendo aproximadamente 105 alunos. Como o envolvimento dos alunos foi grande, favorecendo o debate de um assunto tão socialmente relevante, decidimos dar continuidade nos anos seguintes com uma mudança de foco social no tema. Não existia a pretensão de transformar o trabalho pedagógico em *corpus* para análise no mestrado.

Levei alguns textos, como o Contos de Fadas para Mulheres Modernas, de Luís Fernando Veríssimo, que abordavam o assunto e pedi para que os alunos levassem outros, principalmente letras de músicas. A escolha foi muito interessante: mesclou texto canônico (de Luís Fernando Veríssimo), texto da internet e letras de músicas populares, como o *funk*. Com os textos escolhidos, foi possível focar ainda na análise de letras, trabalhando com consciência crítica, abordando o papel da mulher na sociedade hoje em contraponto com algumas épocas anteriores.

---

<sup>21</sup> Como ilustração e para uma melhor apreciação do projeto, seguem 2 fotonovelas produzidas na época.

Foi uma boa oportunidade para o aluno perceber que a partir do momento em que a mulher foi conseguindo espaço na sociedade, ela também foi sendo foco e ficando mais exposta, isso acaba implicando algumas banalizações de sua figura ou conceitos estereotipados de sua imagem, como os mostrados em letras de músicas populares, como o *funk*.

Trabalhou-se primeiramente, nas aulas de Língua Portuguesa, com textos que abordavam a figura da mulher na modernidade: temas como violência e a Lei Maria da Penha; a jornada dupla de trabalho – emprego e tarefas domésticas – mulheres que são “mães” e “pais” ao mesmo tempo, as vantagens e desvantagens; a evolução da figura feminina desde a década de 30 – vista e cantada como musa, “deusa”, “divina” – até os dias de hoje, em que são chamadas inclusive de “cachorras” e vulgarizadas em letras de músicas cada vez mais populares. Revelando um “eu”, que ironicamente nem por isso é um opressor, e um “outro” que incoerentemente não é oprimido, já que para muitas dessas mulheres, ‘cachorras’ contextual e discursivamente é um elogio!

Tal forma de se expressar mostra que “a língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis do falante” (BAKHTIN, 2014) “relações estáveis”, sejam elas temporais, sociais ou culturais. No caso de tais relações sociais no contexto cultural vivido pelos discentes, é possível assim, entender o termo “cachorra”, que para outro contexto enunciativo poderia ser ofensivo, como lisonjeiro. A palavra assim, não possui significado estático e corrobora com o conceito de língua viva abordado por Bakhtin.

Dentre outros motivos, devido ao tom de humor, diversidade de abordagem e letras irreverentes, os textos escolhidos para o trabalho foram: “*Conto de fadas para mulheres modernas*”, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo; “*História Real*”, *funk* de Mc Martinho; “*Camaro Amarelo*”, e uma mistura de trechos musicais<sup>22</sup> desde a década de 30 passando pela “*Garota de Ipanema*”, até os “funks” de hoje. As salas foram divididas em grupos, com 8 alunos aproximadamente, sendo que cada grupo

---

<sup>22</sup> Foi um texto retirado da internet e adaptado por nós.

ficaria responsável pela abordagem interpretativa de cada letra e por sua representação imagética. Assim:

**Grupo A)** “*Camaro amarelo*” (Figura 02): ficou responsável por abordar a visão humorística da “periguete”, fazendo comparações com personagens famosas de novelas, como a Valdirene, de “*Amor à vida*” e a Suelen, de “*Avenida Brasil*”<sup>23</sup>. A proposta era trabalhar com o humor, de forma mais descontraída.

**Grupo A**



Figura 02  
Fotonovela montada "Camaro Amarelo"

**Grupo B**



Figura 03  
Fotonovela "Conto de fadas" 1

**Grupo B)** “*Conto de fadas para mulheres modernas*”, (Figuras 03 e 04) também com muito humor, o grupo teria que enfatizar a intertextualidade presente no texto e o rompimento da expectativa do desfecho típico de contos de fadas tradicionais: casar-

<sup>23</sup> Ambas, sucesso no folhetim das 8h



se e ser dona de casa, dona de castelo... esse é o conceito de “felizes para sempre” do príncipe, não da princesa, uma mulher “moderna”, aquela que já não depende de marido para ser feliz!

### Grupo B (Trabalho da outra sala)



Figura 04: Fotonovela "Conto de fadas para mulheres modernas" 2

**Grupo C) “Triste Realidade” ou “O Amor... O Tempo”,** (Figuras 05 e 06) tal grupo deveria abordar em seu texto crítico e debates a evolução da mulher por meio de músicas que marcaram épocas, entendendo que as mudanças pelas quais a sociedade passou foram refletidas na linguagem, na cultura e nas artes em geral.



## Grupo C



Figura 05  
Fotonovela "Triste Realidade"



Figura 06  
Fotonovela "O amor... o tempo"

Trabalho de Língua Portuguesa - 7m2

**Grupo D) "História Real" (Figura 07)<sup>24</sup>:** no texto produzido, deveria conter a crítica à violência contra a mulher, além de assuntos também por nós discutidos, como gravidez na adolescência. Deveria abordar o fato de que nosso estado, Espírito Santo,

<sup>24</sup> As fotonovelas prontas, montadas, aqui citadas em forma de figuras estão em dimensões maiores para uma melhor apreciação nos anexos.



liderar ranking de violência contra mulheres. Os alunos deveriam problematizar tais questões levando o debate para a sala de aula.



Figura 07

Fotonovela "História real"

### Grupo D

Debatemos violência contra a mulher e os altos índices em nosso estado.

Abordamos o assunto gravidez na adolescência.

Debatemos também, a questão da cultura machista e de como deve haver mudança na sociedade para que isso diminua.

Foi proposto a quem quisesse, o grupo que desejasse, em vez de pegar algum texto das propostas, poderia montar sua própria história sobre drogas, também foi bem aceita a ideia, algumas histórias fotografadas e transformadas em vídeos foram

criações dos próprios alunos, como a história da “Chapeuzinho iludida” em que o grupo trabalhou com releitura, intertextualidade de forma sensacional.

A Chapeuzinho se envolve com drogas oferecidas pelo Lobo Mau. No contexto, inclusive, da história criada pelo aluno "L", o Lobo é mau porque não só é usuário de drogas, mas alicia Chapeuzinho e acaba levando-a para o submundo das drogas. Tal fato faz com que ela largue a escola e se distancie de quem ela gosta e de quem se importa com ela. Vide figuras a seguir:



Figura 08  
Chapeuzinho Iludida no bosque



Figura 09  
Chapeuzinho e o Lobo conversando

#### **4.3.2 Projeto pedagógico 2: “Drogas: hoje, você compra o produto. Amanhã, você paga o preço!”**

Em 2013 e 2014, houve acontecimentos trágicos envolvendo nossa comunidade e nossos alunos: tivemos casos de envolvimento com entorpecentes em uma das salas e todos são colegas, inclusive 2 deles foram expulsos do colégio. Assim, abordar os assuntos “drogas” e “violência” em letras de música, principalmente nas turmas dos 1º e 2º anos do ensino médio, foi pertinente, já que conseguimos debater o assunto, fazendo com que o fato e sua gravidade fossem problematizados pelos colegas.

O projeto pedagógico sobre drogas foi realizado em 2014 e repetido, em outros primeiros anos (adolescentes entre 14 e 16 anos em sua maioria), em 2015, durante 2 meses cada ano, envolvendo 90 alunos aproximadamente. Em 2015, 2016 e 2017 usamos as produções (as fotonovelas, os vídeos) como material para produção de outros gêneros<sup>25</sup> e argumentos textuais com outros alunos.

A escola fica num bairro de periferia, onde a questão da violência é muito viva. Houve casos de alunos e ex-alunos serem mortos próximos à escola, no mesmo ano de 2013, em festa na praça, ao lado de nossa quadra de esporte. Na ocasião, inclusive, vários alunos estavam presentes, um deles foi atingido por uma bala perdida na perna, outro, numa outra ocasião, foi sobrevivente de uma chacina.

A tentativa em tocar no assunto foi muito pertinente, para alertá-los dos perigos que o ato de experimentar gera. Uma vez que eles já presenciaram acontecimentos tão tristes e impactantes, é mais fácil contextualizá-los acerca das consequências que esse envolvimento causa.

Já que os índices de violência em nosso município, infelizmente, são muito altos, o tema drogas deveria ser abordado constantemente com os jovens, de modo a entender que o tanto que se perde com o envolvimento, não compensa o uso. E dessa

---

<sup>25</sup> Como produções dissertativas, produções de carta e argumentos textuais, inclusive para os terceiros anos do Ensino Médio.



forma, com debates e exemplos, criar perspectivas de vida para que nossos jovens não virem “alvo fácil” de ser aliciados por bandidos.

Como início das ações do projeto “Drogas, hoje você compra o produto. Amanhã, você paga o preço!” foram trabalhadas aulas expositivas, abordando estruturas e gêneros discursivos, dando ênfase aos elementos da narrativa na construção da coerência com o enredo, aproveitando o fato de ser um eixo do currículo básico.

Foram separadas, para isso, canções que abordam a violência. Foi orientado que tais canções escolhidas pelos alunos não poderiam fazer apologias às drogas, ao crime, nem à ostentação. Acontece que só chegaram funks às minhas mãos. Nenhum outro estilo musical. Apenas funk! E algumas músicas que eu levei, como “Hey Joe”<sup>26</sup> (do Rappa) não tiveram a aceitação que eu esperava, nenhum grupo quis.

Eu olhava a ideia do aluno, tinha boa vontade para ouvir suas propostas, mas no fundo, “torcia um pouco o nariz” por ser funk... “Gente... bora trazer mais músicas!” e na verdade minha ideia era a que eles levassem “outros” tipos de música! Como não funcionava, resolvi ler as letras com mais interesse e boa vontade... E que surpresa! Algumas delas me chocaram tanto pelas histórias tristes e pelo tanto que eles se identificavam com elas. Não só eles se identificavam, também tive experiência:

Certa vez, escutava uma delas em minha casa (Mãe de traficante) e meu sobrinho ouviu de longe, veio se aproximando, quando eu notei, ele chorava copiosamente. Minha mãe e eu ficamos preocupadas, quando ele melhorou, ele perguntou se teria

---

<sup>26</sup> Hey Joe onde é que você vai com essa arma aí na mão / Hey Joe esse não é o atalho pra sair dessa condição/ dorme com tiro acorda ligado tiro que tiro trik-trak boom para todo lado / meu irmão, é só desse jeito consegui impor minha moral / eu sei que sou caçado e visto sempre como um animal/ sirene ligada os homi chegando trik-trak boom boom/ mas eu vou me mandando/ Hey Joe assim você não curte o brilho intenso da manhã / acorda com tiro, dorme com tiro/ Hey Joe o que o teu filho vai pensar quando a fumaça baixar/ fumaça de fumo fogo de revóver e é assim que eu faço eu faço eu faço/ eu faço a minha história, meu irmão, aqui estou por causa dele e vou te dizer talvez eu não tenha vida/ mas é assim que vai ser armamento pesado, corpo fechado menos de 5% dos caras do local são dedicados a alguma atividade marginal e impressionam quando aparecem nos jornais tapando a cara com trapos com uma uzi na mão parecendo árabes do caos/ sinto muito cumpadi mas é burrice pensar que esses caras é que são os donos da biografia/ já que a grande maioria daria um livro por dia sobre arte, honestidade e sacrifício/ também morre quem atira, também morre quem atira.  
(Disponível em: <https://www.letras.com.br/o-rappa/hey-joe>)

algum tipo de ‘salvação’ para o coleguinha dele que havia morrido há pouco tempo vítima de arma de fogo também<sup>27</sup>.

Passei pela experiência de chegar em casa e ver meu sobrinho e sua irmã chorando várias vezes pelo fato de que a letra os fazia lembrar o menino (que frequentava minha casa) e teve sua juventude interrompida aos 15 anos de idade. Sem piedade. Sem chances. Sem ajuda. Sem música... Por “caras que chegaram atirando sem perguntar nada”, semelhantemente ao que ocorre na música “Mãe de traficante”.

Vi então na prática a manifestação da teoria dialógica de Bakhtin sobre a constituição do sujeito na alteridade. Segundo Vidon (2003, p.11)

Assim, nas interações sociais, os sentidos são constituídos na relação dialógica entre um eu e um outro. O sujeito não depende só de si mesmo para dar sentido à realidade circundante. O trabalho do sujeito sempre se dá em relação constitutiva com um outro sujeito da linguagem. Do mesmo modo, a atividade lingüística constitutiva da linguagem e da subjetividade do falante só é de fato possível pela presença marcante da alteridade nos acontecimentos discursivos. (VIDON, 2003 p.11)

Quantos dos meus alunos também se identificavam e já tiveram histórias semelhantes em suas vidas? Seu sentido construído semelhantes ao que o sujeito que fala na música passou e que meus sobrinhos sentiam pelo seu amigo morto? Me entristecia profundamente lembrar de alguns dos meus próprios alunos e suas histórias trágicas, do sofrimento de suas famílias. Essa construção do sujeito/voz do texto deu sentido à construção do sujeito/sobrinho/sobrinha, do sujeito/aluno/meus alunos em tais acontecimentos discursivos marcando suas subjetividades.

Resolvi encarar o desafio e trabalhar com os “pancadões”! Eles escolheram as músicas e separamos algumas, dentre outros motivos, devido à complexidade do assunto e às suas narrativas impactantes, as escolhidas para o trabalho foram: “Adeus de um irmão” (MC Menorzão), “Mãe de traficante” (MC Daleste)<sup>28</sup>, “O crime não presta” (MC Yuri BH), “Deus me perdoa” (Menor do Chapa)<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Foram 8 ou 12 (não me lembro bem!) tiros quase todos no rosto em uma calçada de uma rua extremamente movimentada, há uns 400m de nossa casa, perto da escola onde eles estudavam e em pleno meio-dia!

<sup>29</sup> Algumas letras estão em anexo para uma melhor apreciação de suas críticas

Inclusive o próprio cantor de Mãe de Traficante, MC Daleste, Daniel Pedreira Senna Pellegrine, possui uma história trágica: foi assassinado a tiros no palco durante um show seu em Campinas, na frente de todos os fãs presentes e estarecidos. Ainda não se sabe o motivo de tamanha violência. Tal fato foi debatido em sala já que os próprios alunos se lembraram da tragédia ocorrida no ano anterior, em 2013.

Realmente, as letras são impactantes, trágicas e tristes! Ao analisarmos, percebi que, no geral, todas elas trabalhavam com o argumento de que a desigualdade social gera a violência e leva ao consumo de entorpecentes. Não era apenas essa a ideia que gostaria de desenvolver com eles. É claro que contribui, mas não gostaria de “reduzir” o problema a isso. Percebendo isso, propus uma pesquisa de pessoas notórias que também se envolveram com drogas. Quem são? Como estavam suas vidas, suas carreiras? Quantos anos? Onde estão agora? Quais foram seus destinos?

Falaram de Whitney Huston, Chorão, Zélia Duncan, Amy Winehouse, gostei muito das pessoas lembradas. O debate foi muito proveitoso. No caso da Amy, ainda abordamos a questão das drogas lícitas, como o álcool, já que a causa de sua morte foi intoxicação.

Durante o trabalho foram surgindo ideias como uma exposição de cartazes com os artistas que pesquisamos e frases sobre o assunto para que isso não ficasse apenas nas salas dos 1º e 2º anos e sim, fosse analisado por toda a escola. Cada grupo ficou com uma letra, embora todas as letras tenham sido trabalhadas em sala de modo que todos tinham o domínio das histórias dos outros grupos, do mesmo modo como foi no projeto sobre a figura da mulher na sociedade moderna.



Figura 10

Alunos em sala, em grupo, analisando as letras das músicas

O outro passo foi levar jornais impressos para a sala de aula. Os alunos deveriam contar quantos casos de morte havia, quantos por uso de arma de fogo, quantos estavam envolvidos com drogas e quantos anos as vítimas tinham em cada jornal com datas. Eram dois grandes jornais em circulação no estado (Figuras 11 e 12). A intenção era que eles percebessem que, no geral, não há bandidos velhos, simplesmente porque eles morrem cedo. Ou seja, a expectativa de vida é muito pequena.

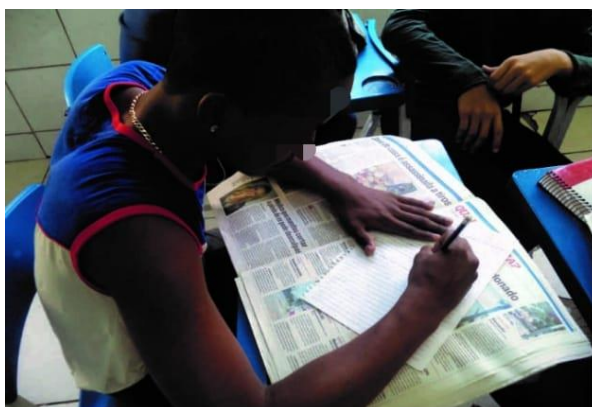


Figura 11

Alunos em sala fazendo pesquisa em jornais



Figura 12

Alunos pesquisando em jornais em grupo

Ainda como forma de atingir mais adolescentes, pensamos em juntar o projeto de anos anteriores sobre a figura da mulher na sociedade, feito nos moldes de fotonovelas, com o de drogas para ficar mais atrativo e conseguir uma melhor atenção

para assuntos tão sérios. Foram montadas as fotonovelas e ainda produzidos vídeos para as apresentações. Aqui os textos se tornaram ainda mais multimodais.

Durante nossas análises do tema e com o intuito de alertá-los sobre os perigos do uso de entorpecentes e sobre a necessidade de prevenção de seu uso, foram trabalhados vídeos com notícias sobre a violência na Grande Vitória.

Um deles, inclusive, foi bem forte: aparece uma mãe orando, na frente de sua filha morta num ponto de ônibus, pedindo a Deus para que a ressuscitasse. Além disso, assistimos ao documentário “Notícia de uma guerra particular”, de João Moreira Salles, que foca nos envolvidos em toda essa “guerra”: o traficante, o policial e o morador, fazendo um contraponto entre as opiniões de ângulos diversos de quem vive o contexto.

Como um outro passo do projeto foi uma aula no cinema (Figuras 13 e 14), 23 de agosto de 2014, num sábado, em que abordamos releituras e intertextualidade e estruturas narrativas, alguns alunos montaram suas próprias histórias usando intertextualidades com a Chapeuzinho Vermelho e Romeu e Julieta<sup>30</sup>.



Figura 13  
Aula no cinema



Figura 14  
Alunos na aula no cinema

A aula continha a história dos folhetins<sup>31</sup> desde o século XIX, até os dias de hoje no Brasil. Foi dada ênfase no processo de construção das fotonovelas, inclusive na aula

<sup>30</sup> Nessa, nós aproveitamos uma história criada antes por um aluno também, acrescentamos coisas no enredo e fizemos um vídeo!

<sup>31</sup> Os folhetins eram capítulos publicados em jornais com o intuito de entretenimento. No geral, o assunto era o amor, daí o público feminino ter tanto gosto por eles à época! Os folhetins de hoje, as

do cinema quando projetamos na tela apresentações. Eles ficaram encantados quando as imagens dos trabalhos, suas imagens, passaram no telão do cinema!

Fomos mais longe: alguns alunos participam de igreja e uma delas possui uma tia que toma conta do grupo de adolescentes na igreja católica, ela gostou da ideia. Vamos fazer uma apresentação lá, com o intuito de não só os nossos jovens ficarem em alerta para o perigo, mas outros jovens também.

Foi feito um pequeno concurso para escolher o nome do trabalho. Primeiro foi proposto para que os alunos criassem slogans sobre drogas e suas consequências, logo após, foi pedido a alguns professores para ajudar a escolher as mais marcantes. Daí, a mais “votada” foi *“Drogas: hoje, você COMPRA o produto. Amanhã, você PAGA o preço!”* pensando na ideia de que quem usa financia o crime e aí, toda a sociedade paga, além disso, mais cedo ou mais tarde, a droga acabará com a vida da pessoa, já que destrói a família. Ou seja, será cobrado um preço.

Após a aula no cinema e após trabalhadas todas as músicas em sala, antes de tirar as fotografias para a confecção dos trabalhos estudantis, cada grupo ficou responsável pela confecção de um roteiro<sup>32</sup> para nortear as fotos e o vídeo, como “diretores” de um “script”, além de conter a quantidade de cenas a ser posta. Foram marcados dias adequados com os integrantes para fotografar.

Após tiradas as fotos, o próximo passo foi levá-los à sala de informática. Nossa escola possuía, à época, uma sala de informática com um quadro digital que eu costumava usar, costumava levar os alunos para desenvolver tarefas lá (Figuras 15, 26 e 17 abaixo). As figuras abaixo representam a próxima fase: a montagem. Lembrando que tanto o primeiro (sobre a figura da mulher) quanto o segundo projeto pedagógico passaram por essas etapas.

---

novelas, seguem até os mesmos recursos para “prender” o leitor, no caso, os espectadores: a técnica do suspense no final do capítulo.

<sup>32</sup> O roteiro teria como intuito organizar os passos para tirar as fotos com os espaços e ângulos necessários para associar cada parte do texto com a interpretação da imagem a ser produzida.





Figura 15  
Aluno ensinando



Figura 16  
Alunos trabalhando no quadro digital



Figura 17  
Alunos produzindo

Na Figura 15, o aluno “M” ensina no Word como colocar balões, acrescentar falas e trabalhar imagens num programa de edição de texto: “word” (palavra). E alguns eram bastante letrados no programa a ponto de editar fotografias num programa que não é direcionado para edições gráficas.

Com o projetor (Figuras 18 e 19), ou com o quadro digital (Figuras 15 e 16), eu, com a ajuda de outros alunos que também sabiam mexer nos programas como no Word ou Photoshop, ia mostrando os passos para colocar balões, de fala, pensamento e textos nas fotografias<sup>33</sup>. Os alunos acompanhavam o processo mexendo concomitantemente nos computadores que estavam ligados com tal intuito (Vide figura 17).



Figura 18  
Aluno ensinando a mexer no Photoshop



Figura 19  
Aluno ensinando a mexer no Photoshop 2

<sup>33</sup> Lembrando que tanto o primeiro (sobre a figura da mulher) quanto o segundo projeto pedagógico passaram por essas etapas.

Nas figuras 18 e 19 temos o aluno “O” ensinando como trabalhar com imagens, recortando figuras, no caso os personagens com o intuito de inseri-los em outros fundos, de desenho animado, por exemplo, numa floresta ou numa casinha. O efeito produzido dá coerência e ajuda a criar um ambiente fantástico, lúdico, remetendo a contos de fadas mesmo, mesclando fotografias (pessoas reais, os alunos, no caso) com desenhos.

Vide figuras 20 e 21 a seguir da bruxa preparada para lançar um feitiço no príncipe e a figura 21, lançando o feitiço no sapo. Notem que até as imagens possuem um tom de magia, enfeitiçam mesmo.



Figura 20  
Cena da Bruxa



Figura 21  
Cena da Bruxa lançando feitiço

A última fase é só juntar cena com cena numa mesma folha, para tal, foram usados os programas gráficos<sup>34</sup> “Corel Draw” e “Corel Photo Paint”. Abaixo, na Figura 22 pode-se perceber o aluno “L” mostrando uma sequência de cenas para ser unidas e assim montar o vídeo. Após finalizadas as cenas das fotonovelas (são feitas cena por cena separadas – Figura 22), o grupo montou no Movie Maker os vídeos<sup>35</sup> (Figuras 23 e 24).

<sup>34</sup> Alguns alunos que sabiam trabalhar no Photoshop também fizeram a montagem final, que deve ser numa página só.





Figura 22

Aluno mostrando o processo de cena por cena para montar o vídeo

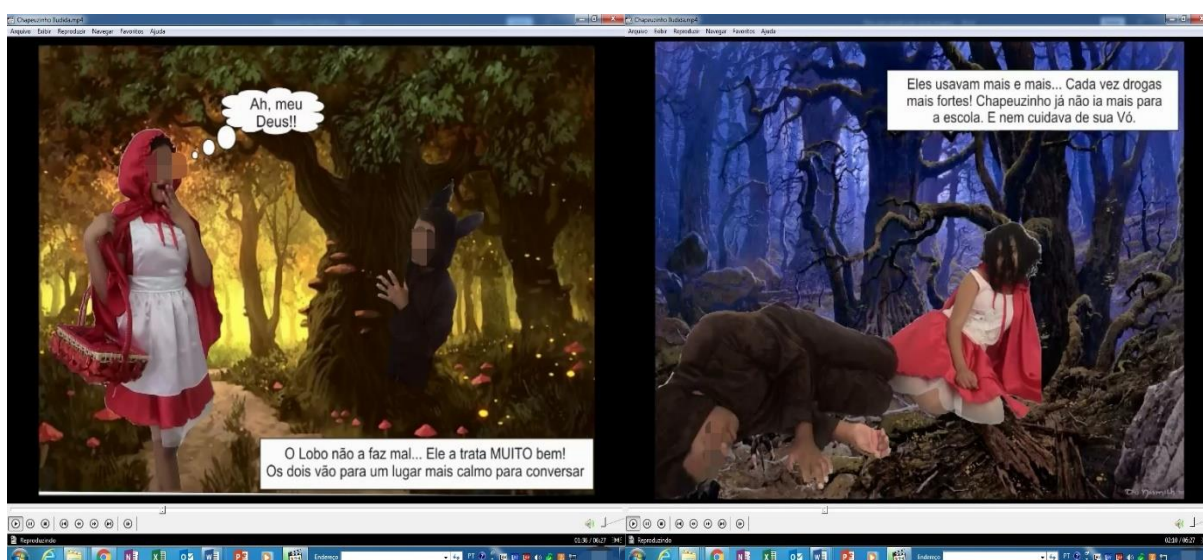


Figura 23

Chapeuzinho conhece o Lobo

Figura 24

Chapeuzinho e o Lobo drogados

Após os primeiros vídeos montados, antes de expor para a escola toda, passei apenas para 2 salas<sup>36</sup> (Figura 27). Achei interessante a reação dos alunos quando viram o vídeo de um grupo cheio de erros de português<sup>37</sup>, "erros" do ponto de vista da Gramática padrão. Vide figuras abaixo:

<sup>36</sup> Vide anexo (última fotografia)

<sup>37</sup> Segue vídeo em anexo (Mãe de Traficante – Antes de Corrigir). E vai o corrigido também.



Figura 25

Figura 26

Cenas de "Adeus de um irmão" com erros do ponto de vista da Gramática padrão

Quase ninguém prestou atenção na criatividade do grupo e sim, nos “erros”, do ponto de vista da Gramática Padrão, o que deixa clara a influência da redução do ensino de língua materna apenas para uma valorização da Gramática Normativa.



Figura 27  
Salas juntas

Aproveitei para abordar o assunto e falar da importância em se expressar de forma satisfatória e como isso estabelece relação de poder na sociedade. Mas que o sentido em si, as críticas, a criatividade, a importância da linguagem e da comunicação não poderiam jamais estar em segundo plano em nossos olhares.

Eles corrigiram a gramática e os outros prestaram mais atenção. Hoje é até engraçado ver sua preocupação com a escrita, procurando dicionário e sempre perguntando quando possuem dúvidas! Foi outra contribuição do projeto bastante positiva e significativa.

#### **4.4 Frutos dos projetos pedagógicos e considerações gerais**

Os resultados foram tão bons que montamos uma espécie de palestra em cima do tema e dos vídeos produzidos. Fizemos apresentações no turno noturno (EJA), para 2 turmas. Nos adultos parece que o impacto foi ainda maior!

A pedagoga da noite, que também estava assistindo, nos convidou para palestrar numa escola particular<sup>38</sup> em que ela trabalha, comentando que houve um problema com drogas numa das salas em que é docente e ela acreditava que daria bons resultados lá também.

Os trabalhos pedagógicos atingiram, no geral, seus objetivos. O envolvimento dos alunos foi uma das coisas mais gratificantes no trabalho, sendo que os grupos realmente se empenharam para ter esse resultado. Claro que sempre há um ou outro que não faz, ou que gasta mais tempo. O relacionamento aluno-professor também foi ótimo! Brincamos muito, foi com muita descontração e paciência, mas também com muita seriedade e foco para fazer ter um belo produto final.

Abaixo cenas dos bastidores das produções, do making off, bem descontraído mostrando como uma atividade de Língua Portuguesa, como a própria escola pode

---

<sup>38</sup> São Geraldo



ser atrativa, dinâmica, e por que não, divertida às vezes? Isso corrobora com as OCEM

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos. (OCEM, 2006)



Figura 28  
Na costureira



Figura 29  
Nas gravações



Figura 30  
Divertindo-se nos bastidores

Um resultado que foi alcançado, mas que inicialmente não estava no projeto, ou seja, fomos surpreendidos pelas atitudes, foi o envolvimento da família. Algumas fotos foram tiradas nas casas dos alunos e os irmãos, pais riam junto ou ajudavam a dar ideias. Muitas mães emprestaram ketchup para a representação do sangue. Essa participação é realmente sensacional na aprendizagem e no interesse por parte do aluno, da família, da comunidade.

Foi um projeto que foi se construindo, ele foi realmente ficando melhor pelas ideias acrescentadas em seu desenvolvimento, como a exposição de cartazes com celebridades que se envolveram com drogas, a apresentação na igreja, e em outra escola, realmente, isso atingiu a mais jovens e possibilitou mais divulgação, debate e consciência sobre o problema do uso de drogas e sobre o respeito à mulher.

## **PARTE 5**

### **A VOZ DA PESQUISADORA: UM RECORTE POLIFÔNICO BAKHTINIANO**

## 5.1 UM RECORTE POLIFÔNICO

“De minha parte, em todas as coisas, ouço vozes e sua relação dialógica” (BAKHTIN, 1997 p.413)

E finalmente, no presente capítulo, a voz da pesquisadora se faz um tom mais alto, agora conscientemente inserida num elo polifônico bakhtiniano que ecoou nas partes anteriores a este. Deixar tal voz se destacar foi uma das grandes dificuldades e desafio desta escrita, visto que a voz da professora com seu envolvimento e sua paixão pelo trabalho desenvolvido com seus alunos, aqui descrito no capítulo 3, insistia em voltar e ameaçava não permitir o distanciamento necessário a uma análise acadêmica.

Assim, o presente capítulo foi reservado para tal tom acadêmico: a análise dos dados do *corpus* do trabalho. Ele está dividido em duas partes: 1) A inserção de gêneros discursivos diversificados e multimodais em sala de aula. E 2) A rediscursivização (VIDON, 2017) dos enunciados para o gênero multimodal fotonovela e da fotonovela para vídeos.

Além disso, a análise se debruça na questão crítica, tendo por viés os multiletramentos (ROJO, 2012; FERRAZ, 2016) trabalhando a desigualdade social como um dos argumentos para a violência em nossa sociedade. Soma-se a isso, o envolvimento do jovem cada vez mais cedo no tráfico, principalmente devido à falta de perspectiva de vida. São os dois projetos pedagógicos desenvolvidos na escola e já descritos no capítulo 3: um sobre a figura da mulher na sociedade e o outro sobre drogas e seus desdobramentos.

Já que “Toda ação de linguagem se realiza entre sujeitos marcados por uma sociedade e por uma história” (VIDON, 2003), a análise tem por base sujeitos inseridos nesse contexto de criminalidade, numa sociedade machista e patriarcal. Sujeitos que refletem e refratam, em termos bakhtinianos, a experiência de quem convive com toda essa violência que é cantada nas letras de *funks* de que tanto gostam e com as quais tanto se identificam.

Tais letras e os textos, escolhidos pelos alunos para o projeto pedagógico, em geral, trazem as ‘vozes’ oprimidas de quem possui a consciência de estar inserido em um

contexto socialmente desprivilegiado, “ouvir” tais vozes foi essencial para a presente análise. O fato de que as escolhas partiram deliberadamente dos próprios alunos ilustra sua identificação com elas e corrobora com o que Bakhtin aborda em *Para uma filosofia do ato*, dizendo que “o simples fato de eu ter começado a falar sobre ele (o objeto) já significa que assumi certa atitude em relação a ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada” (BAKHTIN, 1993)

Assim, a escolha pelos *funks*, por exemplo, possui um significado axiomático (FARACO, 2009), valorativo, tal escolha não foi uma “atitude indiferente”, mas uma atitude efetiva, carregada de valores. A preferência por um estilo musical e não por outro, por algumas letras em detrimento de outras, algumas imagens em vez de outras, já demonstra esse posicionamento axiomático e dialógico de construção subjetiva refratando a construção de uma identidade ideológica cujas bases estão pautadas na alteridade.

o outro não “toma o espaço” do eu, mas dá a medida deste espaço, pelo fato de que o pólo da subjetividade parte do pólo da alteridade para se constituir. Da mesma forma, ao partir do outro, para tomar-lhe a medida de si, o eu também provoca o outro, *reconfigurando-o*. (VIDON, 2003, p.47)

Assim, as vozes dos MCs também serão suas vozes (dos alunos) como processo de constituição e reconfiguração dos sujeitos.

## 5.2 A inserção de gêneros discursivos e multimodais em sala de aula

Ser **professora** já é um grande desafio em nossa sociedade. Ser professora **de ensino médio**, lidar com adolescentes, na atual conjuntura, aumenta um tanto o desafio. Ser professora de ensino médio **público** parece complicar um tanto mais, mas nada comparado a ser **professora de ensino médio público de Língua Portuguesa** na atual conjuntura!

Primeiramente pela visão comum e restrita que se tem de professor<sup>39</sup> como aquele que tem “boa formação” e “ensina bem”. Uma visão social questionável já pela essência dos próprios termos: afinal, o que é “ter boa formação”? É ser graduado e pós-graduado?<sup>40</sup> E o que é “ensinar bem”? Isso seria garantia de um “bom ensino”, de um bom “aprendizado”? O problema desse entendimento, desse conceito de professor, é restringir o ensino a uma via de mão única: do professor para o aluno. Como se “ter boa formação” e “ensinar bem” bastasse para o aprendizado.

Essa seria uma forma de desconsiderar o sujeito/aluno e o sujeito “do aluno” como parte ativa no processo, já que a forma como ele assimila o que lhe foi passado e toda sua formação anterior como sujeito também é essencial para seu aprendizado e para a forma como isso lhe fará sentido. O fazer pedagógico, a aula deve ser dialógica e não monológica, afinal “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina” (FREIRE, 1996 p.28).

É como um processo natural de linguagem por enunciados: o sujeito (aluno) não apenas reflete, mas ele refrata (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2014 p.47) o que “aprende”. E para refratar, tem que passar pelo seu “eu”. Assim, a própria epistemologia do fazer pedagógico é dialógica, sendo que, há um desafio social de tratar a educação dessa forma.

Outro desafio é lidar com adolescentes de tempos líquidos que já nasceram numa era digital, cheia de textos e contextos multicoloridos, que se movem, interativos, sonoros,

---

<sup>39</sup> Visão, inclusive, que muitos professores também têm sobre sua profissão.

<sup>40</sup> É óbvio que são também fatos importantes no que tange ao processo de compreensão e aprendizado.



ágeis e que cabem na palma de suas mãos bastando um “click” ou um simples escorregar de dedos para lhes ser acessível.

É realmente uma tarefa complexa se o professor e a escola ainda estiverem presos a tempos sólidos, principalmente no dialogar com o novo, o que alguns profissionais têm dificuldade em fazer: o saber do aluno, nativo digital, passa, dessa forma, a ser valorizado, ele passa a ser também protagonista no processo de construção de sentido, de aprendizado.

Numa era de desenvolvimento tecnológico e transformações sociais, numa era globalizada, as escolas, e os profissionais que nelas atuam, têm que ser levados a repensar seu papel e seu fazer pedagógico para uma melhor adequação ao contexto e às novas habilidades languageiras de uso em diferentes esferas sociais. Ler já não pode mais ser visto como meramente decodificar palavras, o ensino de línguas deve se desvincular apenas do texto linear de linguagem padrão, o conceito de leitura e produção de texto deve ir além do que a escola e algumas instâncias sociais estabelecem.

Assim, um dos grandes desafios do professor de línguas hoje é resistir e não ensinar uma língua morta, estática, falada por sujeitos idealizados, construída por frases e orações isoladas, descontextualizadas, já que antes mesmo de entrar na escola, o aluno já dialoga com o mundo, antes de aprender a ler (decodificar) na escola, o ser humano já lê nas interações com os outros, em suas falas, nas situações corriqueiras ele já domina várias linguagens. Estruturas frasais soltas, isoladas, não refletem o uso da língua, já que a “verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014 p.127). Não basta saber diferenciar um sujeito de um predicado ou classificar orações sintaticamente em frases soltas.

Afinal, falamos por enunciados e não por orações isoladas, assim, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2003, p. 283) e já é próprio da linguagem, desde seu início de aquisição, da comunicação

humana, ser de natureza multimodal e não monomodal pelo próprio caráter semiótico da linguagem, de modo que

se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN/ VOLOSHINOV 2014 p. 36)

O conteúdo semiótico revela que a linguagem trata de uma atividade que envolve funções, finalidades, situações de interação de elementos linguísticos selecionados para a adaptação das várias necessidades linguísticas do dia-a-dia, das múltiplas linguagens. Afinal, usamos várias composições linguísticas para interagir no dia-a-dia: diálogos, bilhetes, cartas, noticiários, uma aula, os memes, textos no Facebook, postagens no Instagram (mesmo as fotografias), propagandas, campanhas, e-mails, artigos, anúncios, conferências, panfletos, cartazes, monografias, músicas, poesias, contos, debates, teses, mensagens, receitas, digitamos textos no Whatsapp.

Pode-se afirmar, então, que “há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente” (SANTAELLA, 2012 p.11). Assim, deve-se considerar o aluno como integrante e participante dessas várias práticas de letramentos e multiletramento.

Letramento considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (KLEIMAN, 1995)

Esse “conjunto de práticas sociais” deve ser levado para a sala de aula, e ter destaque pelo professor de línguas, considerando que “A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2002 p.124). Uma aula de língua, seja ela materna ou estrangeira, tem que abordar aspectos constituintes da língua, mas de uma língua viva, concreta, de uma “língua líquida”, de uma língua que revela aspectos culturais de uma sociedade. Só que para trabalhar diferente, é preciso planejar diferente.

Para isso, algumas políticas linguísticas já incorporam tais entendimentos sobre todo esse contexto contemporâneo. Há uma tentativa de direcionamento, nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, sobre como o profissional da educação, na Área de Linguagens e Códigos, deve planejar suas aulas entendendo que

as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa. (...) É relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. (BRASIL, 2000 p.20)

Os PCNs de Ensino Fundamental (1998) também sinalizam um caminho para direcionar esse planejamento quando sugerem abordar em sala de aula esses vários gêneros das práticas sociais corriqueiras, já que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Assim, realmente

a prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade. (KLEIMAN 2007 p.8)

Apesar desses direcionamentos oficiais, há uma incoerência quando as escolas adotam livros didáticos que priorizam gêneros literários e gêneros textuais fazendo classificações “engessadas”, como se eles coubessem em “caixinhas” pré-determinadas, em molduras, com estruturas voltadas para a arte literária ou para a natureza verbal da frase e do texto. Ainda há uma prática escolar formalista e estruturalista que privilegia o verbal sobre o social, priorizando gêneros de linguagem escrita e de modalidade formal.

O trabalho com outras manifestações linguísticas ainda é escasso pelos desafios disso e pela insistência em trabalhar apenas com livros didáticos. As escolas costumam tratar os gêneros, portanto, como estruturas sólidas, entretanto, num mundo líquido, os gêneros também são líquidos e devem ser tratados como tais.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em

cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em um determinado campo. (BAKHTIN, 2003 p.262)

Os gêneros, segundo Bakhtin, estão em diálogos constantes de possibilidades comunicativas infinitas sendo “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997) nas esferas sociais, possuindo determinados aspectos funcionais.

“O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc.” (BAKHTIN, 1997 p. 301)

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Voloshinov, num capítulo intitulado “A relação entre a infraestrutura e as superestruturas”, cujo conteúdo versa sobre o caráter ideológico do signo no processo de interação, ele associa tal caráter também aos gêneros

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma da enunciação (‘respostas curtas’ na ‘linguagem de negócios’) e enfim o tema existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis por que a classificação das formas da enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das **formas da comunicação verbal**. Estas últimas inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. (BAKHTIN/VOLOSHINOV 2014 p. 44)

Seriam indissociáveis, portanto: as **formas de comunicação**, a **forma da enunciação** e o **tema** para um determinado gênero. A prática escolar formalista não deveria, assim, priorizar um aspecto em detrimento de outro, como se fossem fôrmas, nem incentivar tentativas de “encaixar” os gêneros como aparecem em livros didáticos, ou, por exemplo, nos famosos manuais de redação. Os alunos compram os manuais esperando que, após seguir todos os passos, conseguirão fazer uma redação nota 10, como se houvesse uma receita para “escrever bem”<sup>41</sup>, outro conceito totalmente questionável.

---

<sup>41</sup> Sabe-se lá o que isso quer dizer!

Soma-se a isso o fato de a escola priorizar alguns gêneros em detrimento de outros. Claro que os priorizados são os voltados para textos com estruturas engessadas, com linguagem padrão, são os socialmente valorizados, como as famosas e temidas dissertações do ENEM e de vestibulares, em detrimentos de outros menos formais. Cabe aqui deixar claro que não é que não se deva trabalhar tais gêneros, sim, eles também fazem parte de “esferas sociais” (BAKHTIN, 2014) específicas, a questão é inserir outros, é trabalhar a diversidade, a multiplicidade deles e não os reduzir; inserir gêneros mais relacionados às culturas locais e acolher os gêneros típicos das práticas linguageiras do mundo do aluno.

“Tanto faz se a mídia é voz ou vídeo, diagrama ou texto, o que importa é saber como criar significação da maneira como os nativos [como os alunos que já mexem com isso, editam vídeo, produzem beats para fazer raps etc.] o fazem” (LEMKE, 2016)

Além disso, o que se vê costumeiramente nas escolas é que há um problema também com relação a “conceitos”, à compreensão do que é “leitura e escrita” e mesmo sobre o uso de textos multimodais em sala. Quando alguns professores passam vídeos, clipes, fotografia, ou músicas mais populares (raps, funks, por exemplo) em sala, costuma ser para uma mera ilustração ou para entretenimento “só um filminho”, “só uma musiquinha”, e não como uma atividade efetiva de leitura e escrita, mesmo assim, isso acontece apenas quando conseguem romper com seus preconceitos de reproduzirem textos de cultura popular. Outra tarefa complicada para docentes.

Assimilar tal entendimento para repensar o fazer pedagógico torna-se desafiador para o professor principalmente para o de línguas a quem é socialmente direcionado lidar com atividades de leitura e escrita, como se os outros professores (de Matemática, Química, História) não precisasse fazê-lo.

O próprio aluno acaba reproduzindo o que ele aprende na escola, muitas vezes, resiste ao fato de que um texto não-verbal também é um texto e não apenas uma mera ilustração de texto verbal. No caso dos trabalhos multimodais produzidos (fotonovela e vídeos), uma fotografia, por exemplo, sempre diz algo, há sempre uma história, uma narrativa, há sempre um enredo por trás de um click.

Assim, a inserção em sala de aula de gêneros diversificados, multimodais, presentes social e culturalmente, incentiva uma nova visão de leitura e interpretação, interpretações, e produção textual. A aula não seria mais focada na figura do professor, ela teria que ser democratizada. Teria que ter uma leitura democrática, numa aula democrática, elaborada por um professor democrático, numa escola democrática.

### 5.2.1 “Mas... um Camaro amarelo na Pracinha de Santana?”<sup>42</sup>

“A palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...) A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”  
(BAKHTIN, 2014 p.36)

Democratizar a aula foi muito positivo. Foram produzidos belos trabalhos e excelentes debates. Nosso projeto foi sobre a figura da mulher na sociedade trouxe muitas implicações. Sempre o início era trabalhar a interpretação analisando o texto ou a música destinada a cada grupo. Cada texto de todos os grupos foi trabalhado por todos um por um em sala. O texto de um dos grupos foi a música “Camaro amarelo”<sup>43</sup> na qual narra a vida de um jovem que era pobre, andava de CG, e gostava de uma garota que não lhe dava atenção, não retribuía seu afeto. Ele era insistente em suas investidas, porém sem êxito. Até que o pai ou avô, na música representada pela gíria “véio” (houve discussão) morre lhe deixando uma herança.

Quando fica rico, compra um Camaro amarelo<sup>44</sup>, assim a garota passa a se interessar por ele como se o fato de ter dinheiro teria feito com que ela o notasse. A metáfora irônica e divertida “agora fiquei doce igual caramelo, tô tirando onda de Camaro amarelo” mostra que por ser rico<sup>45</sup>, as mulheres o querem, ele fica doce, inclusive a garota que o desprezava agora o quer. Ao que parece, ela não estaria interessada nele exatamente, mas em seu dinheiro.

Vale notar que minha ideia inicial era suscitar debates referentes às questões de narrativa, elementos da narrativa e a mulher vista como “piriguete”, já que o tom de humor prevalece na música. Inicialmente, se levamos em consideração as outras letras sobre a figura da mulher, esta seria das mais superficiais e engraçadas, não achei que fosse haver tanta complexidade nas discussões. O debate se aprofundou em interdiscursos que representaram a constituição de suas subjetividades,

---

<sup>43</sup> “Camaro Amarelo” (Munhoz e Mariano) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=M79e5ji-53w>

<sup>44</sup> Segue em anexo

<sup>45</sup> Como se a pessoa valesse pelo que tem.

mostrando que realmente o sentido varia de acordo com as ideologias que constituem o sujeito.

Um dos comentários versou sobre a CG do personagem principal. Para meus alunos, estava clara sua condição social pela escolha da moto: uma CG, como se isso revelasse não só sua situação financeira, mas seu gosto comum. Segundo suas falas, é uma moto que poderia ser comprada “até nas Lojas Americanas”. Como se isso realmente desclassificasse o objeto. Eles disseram que é uma das motos mais baratas que existe e sem potência adequada. Não conheço marcas ou modelos de motos, nem descrições, mas achei curioso o fato: o que seria uma “potência adequada”? Adequada para quê? Uma das respostas foi a do aluno “M” que ironizou o fato de nem dá para fazer “grau” direito, não dá nem para “vir no grau”. Grau? A galera riu. Acho que meu grau de instrução não estava adequado o bastante para a compreensão do termo!

Foi trabalhada a questão da gíria “grau” que são manobras feitas pilotando uma moto, os alunos explicaram que, normalmente é quando o motoqueiro empina o veículo em movimento se equilibrando apenas em uma das duas rodas. Ao que pude entender, para meus alunos, quanto mais potente for o motor, mais “alto o grau”, demonstrando o espírito aventureiro de caráter desafiador, perigoso, típico de adolescentes e jovens. As imagens a seguir possuem representações estereotipadas:



Figura 31  
Personagem do Camaro Amarelo numa moto CG



Figura 32  
Irmão de Hornet (moto)



Nas duas imagens, produzidas por grupos diferentes, em dois momentos diferentes: uma dentro da proposta sobre a figura da mulher (Figura 31) e o outro momento o projeto pedagógico sobre drogas (Figura 32), vê-se os protagonistas cada qual em sua moto. As representações dialogam com o debate de meus alunos feito em sala, há uma representação social estereotipada relacionando o veículo à noção de poder aquisitivo.

Na figura 31, o personagem é retratado, antes de ganhar uma herança, numa CG e sendo desprezado pela garota que ele gosta, na segunda imagem, figura 32, temos um traficante que “vivia cheio de ouro, com HORNET e com dinheiro”, ostentando bens como representação de poder. Pelo seu potencial de imitação, memorização, os memes podem se ligar a representações sociais, visto seu caráter cultural observado por Dawkins, assim novamente, nos exemplos acima, temos estereótipos mimetizados e, parece que, bem aceitos pelo grupo.

A questão do veículo como representação social é enfatizada ainda quando, após o protagonista receber uma herança, ele compra um Camaro Amarelo. Agora, não tem mais uma moto CG: ele tem um carro de luxo. Ouvi a explicação de que o fato de ele ser amarelo era porque seria o Bumblebee, personagem do filme Transformers<sup>46</sup> que também é um Camaro de cor amarela com detalhes pretos que se transforma num robô alienígena do “bem” e ajuda Sam a salvar nosso planeta Terra.

Durante o processo, uma das cenas mais questionadas foi onde achar um Camaro amarelo para fotografar? Não seria fácil: quem conhece alguém que tenha um carro desses? Os risos e as piadinha dominaram, como se fosse realmente impossível. Alguém teve a ideia de pegar uma figura na internet (Figura 33) e assim fazer a montagem da cena. Os alunos fotografaram na Pracinha de Santana, como pode ver na Figura 34. Ao expor no projetor as imagens, as fotografias, e a ideia que tinham, “J” grita do fundo da sala:

---

<sup>46</sup> Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Transformers\\_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Transformers_(filme))



Figura 33  
Camaro amarelo (carro)



Figura 34  
Na pracinha de Santana

“Ah, tá... mas um Camaro amarelo na Pracinha de Santana? Poderiam ter tirado a foto em outro local”. O comentário merece destaque. E os debates se direcionaram para a questão: afinal, onde ficaria melhor colocar o Camaro amarelo?

A pergunta é irônica, é como se existisse um lugar que o coubesse e outros que não. E, ao que parece, a Pracinha de Santana não era o ‘lugar’ para um Camaro Amarelo. Era um “não-lugar”. Há um embate de simbologias. A questão da desigualdade e da marginalização são tão marcantes e mimeticamente transmitidas e aceitas que parecia questão certa não ser lugar para ele. As ideias giraram em torno de recortar os dois (os personagens) e jogar em um outro fundo com o Camaro em outro lugar, próximo a uma praia, por exemplo. Mas o grupo não quis.



Figura 34  
Na Pracinha de Santana



Figura 35  
Um Camaro amarelo na Pracinha de Santana

Os integrantes optaram então por tirar da cena o Celta cinza, posto apenas como marcação de cena, como pode-se observar na figura 34. Assim, o resultado final, representado na figura 35, estaria mais ligada ao que é popular, inclusive, em praças públicas, rompendo relações hierárquicas de poder.

E quando a montagem fotográfica foi exposta para a sala, alguns dias depois, revelou algo muito maior do que uma fotografia: os aplausos sorridentes e espontâneos ... “Sim, podemos ser inseridos!” Colocar um Camaro Amarelo na Pracinha de Santana foi um ato subversivo.

O ensino de língua voltado ao ensino de gramática padrão é insistente e vez ou outra aparecia em nosso projeto. Mesmo que não tenha sido prioridade, a abordagem da linguagem culta também foi feita, ainda que não tratada como importância central. Foi priorizada uma forma contextual, dialógica de abordagem como mostrado a seguir, mas a abordagem da língua padrão apareceu algumas vezes de forma natural, despretensiosa.

As primeiras fotografias feitas pelo grupo do Camaro amarelo trazia apenas uma imagem fotográfica com o personagem principal na moto e as duas figurantes e a legenda “quando eu passava por você, na minha CG”. Joguei a imagem para a sala toda e perguntei se apenas aquela imagem dava ideia o que estava escrito. Um aluno comentou que parecia que isso tinha acontecido uma vez só já que era apenas uma cena representada.

Aproveitei o contexto para abordar que isso acontecia porque a forma verbal “passava” está no pretérito imperfeito. Uma cena apenas seria a noção “perfeita” de passado: algo que já passou, que aconteceu e teve um fim, seria um “passado perfeito”, pretérito perfeito. E no caso do contexto, “quando eu passava”, a ação dá ideia de continuidade e não de término, como se aquilo acontecesse várias vezes. É a ideia de um passado que “não é perfeito”, um “passado imperfeito”, um pretérito imperfeito.

Assim, para representar fotograficamente interpretando o que dizia a música, eles perceberam que precisariam de mais cenas nas quais o protagonista estivesse de moto e ela o desprezando “quando eu passava por você na minha CG, você nem me olhava”, mostrando que era uma ação contínua no passado e não uma ação que começa e tem fim.



Figura 36

Camaro Amarelo "Quando eu passava por vc..."



Figura 37

Personagem sendo desprezado

Tanto na figura 36 quanto na figura 37 percebe-se a mudança de roupas tanto do personagem principal quanto da menina. Suas poses, expressões e situações diferentes (segurando chips, conversando com amiga) demonstram que as ações aconteciam com frequência e não somente uma vez, ele era constantemente desprezado por ela quando pobre, pilotando uma CG. Dessa forma, fica interpretado, por meio fotográfico, o tempo verbal pretérito imperfeito.



## 5.2.2 DIALOGICIDADE: OUTROS DISCURSOS

Surgiu também uma releitura da história de Romeu e Julieta em 2011, na qual era abordada a questão da violência contra a mulher, num primeiro momento, num outro momento, em 2014, um grupo resolveu abordar a violência a partir da história criada em 2011, mas argumentar que Romeu ficou violento devido ao envolvimento com drogas! Foi a “releitura da releitura”!

O que acabou por corroborar o que Ana Elisa Ribeiro trata em seu livro “Textos Multimodais: leitura e produção” no qual aborda o fato de que todo texto seria por excelência multimodal, no caso da releitura de Romeu e Julieta de 2011 e de 2014, seria uma clara “produção de textos sobre textos” (RIBEIRO, 2016).

2011



Figura 38

Vidas em engano: Romeu e Julieta

2014



Figura 39

Romeu e Julieta – nesta versão, Romeu se envolve com drogas e fica violento

### 5.2.3 A CONTRAPALAVRA FUNK

“Como eu disse, a Cidade de Deus fica muito longe do cartão-postal do Rio de Janeiro” (CIDADE DE DEUS, 2002)<sup>47</sup>

Como professora de Língua Portuguesa, tive, confesso, um certo receio no início em inserir o gênero musical funk/pancadão em sala de aula. Mais pelo contexto, pelo meu local e momento de fala, que por discriminação. Realmente, não teria coerência ser por preconceito, já que também sou moradora de periferia e cresci ouvindo pancadão, na realidade, confesso, sempre amei a batida, as “pancadas” me animam. Aceitar trabalhá-lo em aula realmente possibilitou o diálogo multicultural e, em alguns momentos, foi triste porque traziam verdades doloridas narradas pelos próprios alunos em consonância com as narrativas dos funks, verdades sentidas na pele. Junto com tais verdades, houve muitos questionamentos.

Democratizar a aula, democratizou sentimentos. Democratizou experiências. As vivências se misturaram à própria história do funk que se originou nos EUA carregando o estigma de vir de grupos afro-americanos, sendo, portanto, de cultura marginalizada, negra, vindo da periferia. A mistura de soul, jazz e blues tinha um ritmo suave no início e, com o passar do tempo, foi ficando mais rápido e as batidas mais fortes, ficou mais dançante.

Assim, chega ao Brasil na década de 70, tocado nos conhecidos “Bailes funk”, nas periferias, e ganha particularidades locais com o passar do tempo. Com o sucesso, principalmente no Rio de Janeiro, o funk passa a ser também conhecido como “Funk carioca” cujas letras ficaram muito associadas à violência, à apologia às drogas, ao crime organizado, à vulgaridade, à erotização da figura da mulher, à obscenidade lembrando, inclusive, de uma das traduções do termo em inglês: a palavra funk possui conotação sexual.

Suas letras começaram a abordar a violência contida em alguns bailes, pregando a paz, representavam a vida e os problemas pelos quais os moradores de periferia, especialmente os de favela, passavam e ainda passam. Louvando a vida, valorizando

---

<sup>47</sup> Disponível em <https://gloria.tv/video/YPWGDHTzTqB12honGzgrJvrK7>

o local onde moram e buscando o respeito social tão almejado pelos marginalizados, o funk desce para o asfalto e faz sucesso tornando-se fenômeno de massa só querendo “ser feliz e andar tranquilamente na favela onde ‘nasceu’ e poder orgulhar e ter a consciência que o pobre tem o seu lugar<sup>48</sup>”.

A possibilidade deste questionamento, a partir da afirmação da música, já é uma grande ousadia: qual seria, então, o ‘lugar’ do pobre? O grito “o pobre tem o seu lugar” parece não só um apelo, direcionado aos governantes “Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer”, mas uma demarcação de território, uma afirmação de existência, uma negação de um “não-lugar”, por pessoas que historicamente não são socialmente vistas, pois moram “muito longe de cartões-postais”, longe de regiões centrais privilegiadas onde o governo investe e onde chegam infraestrutura, desenvolvimento e dignidade.

Essa é a época do funk mais politizado, do apelo das comunidades mais carentes massacradas pelo descaso do governo como mostra o trecho seguinte do filme de Fernando Meirelles e Kátia Lund

A rapaziada do Governo não brincava: não tem onde morar? Manda para a Cidade de Deus. Lá não tinha luz, não tinha asfalto, não tinha ônibus, mas para o governo e os ricos não importava nosso problema. Como eu disse, a Cidade de Deus fica muito longe do cartão-postal do Rio de Janeiro. (CIDADE DE DEUS, 2002)<sup>49</sup>

A fala é marcante, chocante. Conta o início do ‘nascimento’ da favela Cidade de Deus, na década de 60, que mais tarde e até hoje é considerada das mais violentas do Brasil dominada pelo chamado “Poder Paralelo”. O trecho, assim como toda a história, é narrado pelo protagonista, Buscapé, e deixa claro o processo de exclusão social e consequente marginalização da favela Cidade de Deus, desde seu surgimento. Apesar de o foco do filme ser em uma favela específica, também retrata o descaso do

---

<sup>48</sup> Eu só quero é ser feliz/ Andar tranquilamente/ Na favela onde eu nasci/ É.../ E poder me orgulhar/ E ter a consciência / Que o pobre tem seu lugar/ Minha cara autoridade eu já não sei o que fazer/ Com tanta violência eu sinto medo de viver/ Pois moro na favela e sou muito desrespeitado/ A tristeza e alegria que caminham lado a lado/ Eu faço uma oração para uma santa protetora /Mas sou interrompido a tiros de metralhadora/ Enquanto os ricos moram uma casa grande e bela/ O pobre é humilhado, esculachado na favela/ Já não agüento mais essa onda de violência/ Só peço autoridades um pouco mais de competência/ (Rap da Felicidade MC Cidinho e Doca – disponível em <https://www.vagalume.com.br/mcs-cidinho-e-doca/rap-da-felicidade.html>)

<sup>49</sup> Esse filme também foi trabalhado em sala.

Estado em outras favelas e bairros de periferia, onde as brechas deixadas pelo poder público acabam sendo preenchidas pelo crime organizado e seu poder paralelo. A metáfora contida na voz do narrador é bastante reveladora quanto a isso, são pessoas que moram “longe de cartões-postais”, distantes do que é visto pelas autoridades. Esse desabafo estará presente constantemente na voz de vários MCs e funkeiros em diversas letras embaladas por batidas fortes, por verdadeiras “pancadas” sonoras<sup>50</sup>.

Com tanta popularidade, outras regiões também começam a produzi-los. Em São Paulo, por exemplo, surge o chamado “Funk Ostentação” que tem como um de seus grandes representantes MC Daleste, cantor de Mãe de Traficante, música trabalhada em sala. Sobre o estilo “ostentação”, sabe-se que

Os temas centrais abordados nas músicas referem-se ao consumo e a propriamente dita ostentação, onde grande parte dos representantes procura cantar sobre carros, motocicletas, bebidas e outros objetos de valor, além de fazerem frequentemente citações à mulheres e ao modo de como alcançaram um maior poderio de bens materiais, exaltando a ambição de sair da favela e conquistar os objetivos.(WINKPÉDIA)<sup>51</sup>

Segundo Bauman 1999, uma das marcas da chamada Modernidade Líquida é seu caráter ambivalente. Tal ambivalência estaria presente em vários aspectos da vida cotidiana, percebe-se na ostentação o sentimento de alguém (a voz que fala no funk) que é morador de favela, mas faz apologia ao consumismo de carros caros, usam grandes relógios de ouro, cordões grossos, e roupas de marca, ‘ostentando’ bens materiais, como se o valor estivesse relacionado ao preço das coisas. Claramente uma tentativa de inserção social, uma “desordem” (BAUMAN, 1999) social.

Concomitantemente a todo esse sucesso do gênero, surgem os “Proibidões”, que são funks com letras de cunho sexual explícito e escrachadas, não podendo ser passada em rádio, sem que haja censura, e/ou que incitam o poder paralelo e o crime organizado servindo de arena na disputa de facções criminosas pela hegemonia do tráfico em algumas regiões. Assim, também não podendo tocar nas rádios, são proibidos.

<sup>50</sup> Remetendo ao termo “pancada”, como também é chamado o funk.

<sup>51</sup> Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk\\_ostenta%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_ostenta%C3%A7%C3%A3o)



Vê-se que, mesmo com suas ramificações, e com toda influência e particularidades brasileiras, o funk conservou o estigma de seu surgimento nos Estados Unidos: o de ser “som de preto, de favelado”<sup>52</sup>, de ser som da periferia, de marginalizados e por isso ser tão discriminado. A batida é caótica. O funk em si é uma “não-harmonia” ambivalente, uma desordem contrária à harmonia.

A produção sonora *funk* é mal vista pela sociedade e ainda muito discriminada, sua construção ambivalente. O funk em si é uma contrapalavra (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014), é uma resposta social da periferia refratada, retrata uma desordem, é uma das representações da ambivalência de uma modernidade líquida.

---

<sup>52</sup> É som de preto de favelado/ mas quando toca ninguém fica parado.(2x)/ O nosso som não tem idade, não tem raça/ E nem ver cor/ Mas a sociedade pra gente não dá valor/ Só querem nos criticar pensam que somos animais (DJ MARLBORO - nome artístico de Fernando Luís Mattos da Matta (Rio de Janeiro, 3 de janeiro de 1963), é um DJ, compositor e empresário brasileiro, tido como o criador (devido à introdução da bateria eletrônica que perdurou no gênero) do estilo musical conhecido como “funk carioca” – disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/DJ\\_Marlboro](https://pt.wikipedia.org/wiki/DJ_Marlboro)

### 5.3 REDISCURSIVIZAÇÃO: A SOCIEDADE MÃE E SUA GESTAÇÃO MARGINAL

As músicas escolhidas, no geral, seus enredos são trágicos. Numa, “*Adeus de um irmão*”, temos um narrador em 1ª pessoa, que 2 anos após, sente falta do irmão que morreu no dia de seu aniversário, ainda adolescente, num confronto com a polícia pelo seu envolvimento no tráfico. Ele era um iludido pela vida criminosa e seu “dinheiro fácil”. Sua tristeza é retratada pela saudade cantada na letra.

Na outra, “*Mãe de traficante*”, temos uma mãe com aflições semelhantes, chorando por um filho que conseguiu fazer “carreira” no tráfico e virou “gerente de boca” aos 23 anos. Ela sempre o aconselhava dizendo que ela era uma trabalhadora e, tudo o que tinha, havia conseguido com dignidade. Mas ele não a ouviu e acabou morto por pessoas que nem “perguntaram nada, já chegaram atirando”. Ela se lamenta na letra, lembrando sempre do carinho que teve com ele que, quando pequeno, tinha “os olhos cheios de felicidade” depois de seu envolvimento no tráfico, “cheios de maldade”.

Uma das propostas de trabalho em sala com as músicas, a primeira atividade, eram algumas questões que os alunos deveriam responder, após escutá-la, analisando seus dizeres para montar as fotonovelas, o que acabou suscitando uma série de debates pertinentes para explicitar a visão de mundo deles.

Em uma das músicas, “*Melô do Silva*”<sup>53</sup>, propus o questionamento simples “Por que mataram o Silva?” fato não explícito na letra. Minha ideia era que eles procurassem fazer associações e relações de sentido, analisando mais do que apenas frases, eles deveriam procurar nas entrelinhas, no interdiscurso, mais do que informações claramente ditas. Mas o que não foi dito com palavras, explicitamente, produz algum sentido para quem ouve? Que sentido produziria para eles?

A música em questão é “*Melô do Silva*” ou “*Rap do Silva*” é um funk que ficou muito famoso, sendo muito tocado nos anos 90, época em que houve um romper de fronteiras e o movimento *funk* vai aos poucos descendo a favela e ganhando o asfalto<sup>54</sup>. A letra começa chamando a atenção para o problema da violência

---

<sup>53</sup> Segue letra em anexo.

<sup>54</sup> “O asfalto” é uma conotação para o centro, para a cidade, para locais privilegiados, locais desenvolvidos, com estrutura (asfaltado), ou que dão acesso a eles. Está sempre fora, embaixo das

‘banalizada’, sem motivo – como se existisse algum motivo que justificasse algum tipo de violência – “*Todo mundo devia nessa história se ligar*”, realmente é um problema social, não é apenas um problema da periferia, é de ‘todos’, todo mundo deveria se ligar.

A história é do Silva, um pai de família, dedicado que leva o sustento com muito suor para sua casa, pegando trem lotado para ir ao serviço, era trabalhador, era ‘considerado’ na vizinhança e gostava de dançar. O perfil é de um homem comum, como tantos outros sobrevivendo a cada dia, se não fosse um detalhe: “ele era funkeiro”.

O sobrenome “Silva” é um dos mais comuns no Brasil<sup>55</sup>, uma das explicações é que viria de escravos que, ao serem ‘libertos’ adotavam por si o sobrenome dos antigos donos, assim, apesar de ser um sobrenome historicamente vindo de famílias nobres de Portugal, se popularizou no Brasil.

A ideia de ser alguém comum, ‘só mais um Silva” que apenas fará parte das alarmantes estatísticas de vítimas de violência em nosso país vem reforçada pela metáfora irônica “que a estrela não brilha”, como se lhe houvesse uma sina, como se ele já carregasse o estigma de não ter importância social devida, sua estrela não brilha e sua vida fora apagada.

Ele não era um “Nardoni”<sup>56</sup>, uma “Richthofen”<sup>57</sup>, um “Rugai”<sup>58</sup> para ter seu nome estampado “brilhando” em vários jornais e uma imprensa fazendo sensacionalismo constante chamando atenção para a injustiça de sua morte, ele era “só mais um Silva”

---

favelas “DESCER para o asfalto”. O termo e a expressão são muito usados no documentário “Notícia de uma guerra particular”, de João Moreira Salles, também trabalhado em sala.

<sup>55</sup> Disponível em [https://www.fatosdesconhecidos.com.br/por-que-o-sobrenome-silva-e-o-mais-comum-brasil/Trazer referência](https://www.fatosdesconhecidos.com.br/por-que-o-sobrenome-silva-e-o-mais-comum-brasil/Trazer%20refer%C3%ancia).

<sup>56</sup> O caso Isabella Nardoni refere-se à morte da menina brasileira Isabella de Oliveira Nardoni, de cinco anos de idade, jogada do sexto andar do *Edifício London*, situado na Rua Santa Leocádia, nº 138, no distrito da Vila Guilherme, em São Paulo, na noite do dia 29 de março de 2008 (Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso\\_Isabella\\_Nardoni](https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Isabella_Nardoni))

<sup>57</sup> Caso Richthofen é a denominação pela qual tornaram-se conhecidos o homicídio, a consequente investigação e o julgamento das mortes de Manfred e Marisia von Richthofen, casal assassinado pelos irmãos Daniel e Cristian Cravinhos a mando da filha Suzane von Richthofen. (Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso\\_Richthofen](https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Richthofen))

<sup>58</sup> O estudante de 29 anos Gil Rugai matou o pai e a madrasta na zona oeste de São Paulo com 11 tiros. O assassinato de Luiz Carlos Rugai e Alessandra de Fátima Troitino foi em março de 2004. Disponível em <https://noticias.bol.uol.com.br/bol-listas/relembre-22-crimes-que-chocaram-o-brasil.htm>

como tantos outros marginalizados que não terá direito a uma atenção social a seu assassinato, muitas vezes, ficando impune o assassino.

Assim, se constrói a argumentação baseada no preconceito e na desigualdade social e que será repetida diversas vezes, mimeticamente, no refrão fácil de gravar na lembrança *"Era só mais um Silva que a estrela não brilha. Ele era funkeiro, mas era pai de família. É só mais um Silva que a estrela não brilha. Ele era funkeiro, mas era pai de família"* (MELÔ DO SILVA)

Após contextualizada a vida do Silva, podemos voltar à questão incitada em sala, a pergunta foi simples *"Por que mataram o Silva?"*. E o debate, para minha total surpresa, caminhou pelo viés não só da desigualdade, mas do preconceito racial, fato que eu jamais imaginaria debater nessa música, me surpreendeu bastante. A aluna "T" começou falando com muita naturalidade que ele morreu porque não foi reconhecido direito, já que "estava um breu"<sup>59</sup> e ele era preto. Me espantei na hora e não me contive: *"Em que parte da letra diz a raça dele? De onde você tirou que o Silva é preto?"*<sup>60</sup>.

Aqui a exaltação foi geral, muitos concordaram sem titubear, até defendendo "T", como se eu a tivesse desafiando e eles explicaram: *"Ele é morador de favela, pobre, andava de trem lotado..."*<sup>61</sup> e iam explicando, de acordo com a música. Um e outro concordando e completando *"... e foi vítima de violência gratuita"*<sup>62</sup>. Pelas falas, percebe-se, claramente que a associação de sentido é que como o Silva é pobre, morador de favela e foi morto por arma de fogo, logo, ele é negro. Seria fato inquestionável ele ser negro. Como se fosse a conclusão mais lógica e pura a se chegar<sup>63</sup>.

---

<sup>59</sup> "Mas naquela triste esquina um sujeito apareceu com a cara amarrada, suando, estava um breu, carregava um ferro em uma de suas mãos e apertou o gatilho sem dar qualquer explicação. E o pobre do nosso amigo que foi para o baile curtir, hoje com a sua família ele não irá dormir" essa é a parte da música que narra a morte do Silva.

<sup>60</sup> Meus questionamentos para "T"

<sup>61</sup> Alunos

<sup>62</sup> Fala de aluno

<sup>63</sup> Essa fase foi o início, antes de assistirmos ao filme "Cidade de Deus", antes do documentário "Notícia de uma guerra particular" e antes de pesquisarmos em jornais em sala de aula. Sendo que nenhum aluno citou estatísticas, nem reportagens associando a maior parte de negros mortos por arma de fogo.

Richard Dawkins em seu livro “O gene egoísta” propõe uma leitura mais focada da Teoria de Darwin sobre a evolução das espécies. Nela, fala sobre como a seleção natural das espécies seria uma seleção de genes. Segundo ele, os genes se reproduzem criando cópias de si mesmos perpetuando-se assim as que mais se destacam e os outros, morreriam. Essa ideia de transmissão, para Dawkins, pode se estender a outras moléculas que disputariam para replicarem entre si e se propagar: ele as chama de *meme* (mimeme – imitação)<sup>64</sup>. Para Dawkins, "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme" (DAWKINS, 1979).

Em seu capítulo “Memes: os novos replicadores”, aborda a capacidade que tem o ser humano, inclusive a evolução da linguagem, por isso, o cientista acredita que sejamos únicos pela nossa capacidade de transmissão cultural, não pela exclusividade, inexistente em tal tarefa, mas pela forma e rapidez. Segundo Dawkins,

Há boas razões para supor que nossa própria espécie seja única? Acredito que a resposta seja afirmativa. Quase tudo que é incomum no homem pode ser resumido em uma palavra: "cultura". Não usei a palavra em um sentido esnobe, mas como os cientistas a usam. A transmissão cultural é análoga à transmissão genética no sentido de que embora seja basicamente conservadora, pode originar um tipo de evolução. (DAWKINS, 1979 p.121)

Seríamos, então, seres capazes de propagar, transmitir, “imitações”/memes, como representações sociais culturalmente adquiridas “Um "meme de ideia" pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro.” (DAWKINS, 1979 p.125)

Nesse caso, os estereótipos sociais propagados “de um cérebro para outro”, bem definidos e bem descritos nas respostas de meus alunos, se justificariam, sem que tenha existido, propositalmente, discriminação por parte deles, em suas falas. Aliás,

---

<sup>64</sup> Meme é um termo criado em 1976 por Richard Dawkins no seu *bestseller* *O Gene Egoísta* e é para a memória o análogo do gene na genética, a sua unidade mínima. É considerado como uma unidade de informação que se multiplica de cérebro em cérebro ou entre locais onde a informação é armazenada (como livros). No que diz respeito à sua funcionalidade, o meme é considerado uma unidade de evolução cultural que pode de alguma forma autopropagar-se. Os memes podem ser ideias ou partes de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida como unidade autônoma. (Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme>)

para os alunos, os memes, no caso, estereótipos mimetizados cujo “meio de transmissão é a influência humana de vários tipos, a palavra escrita e falada, o exemplo pessoal e assim por diante”<sup>65</sup> (DAWKINS, 1979) não faltaram em suas representações imagéticas também, não só em suas falas. Na figura a seguir, há uma clara representação socialmente difundida:

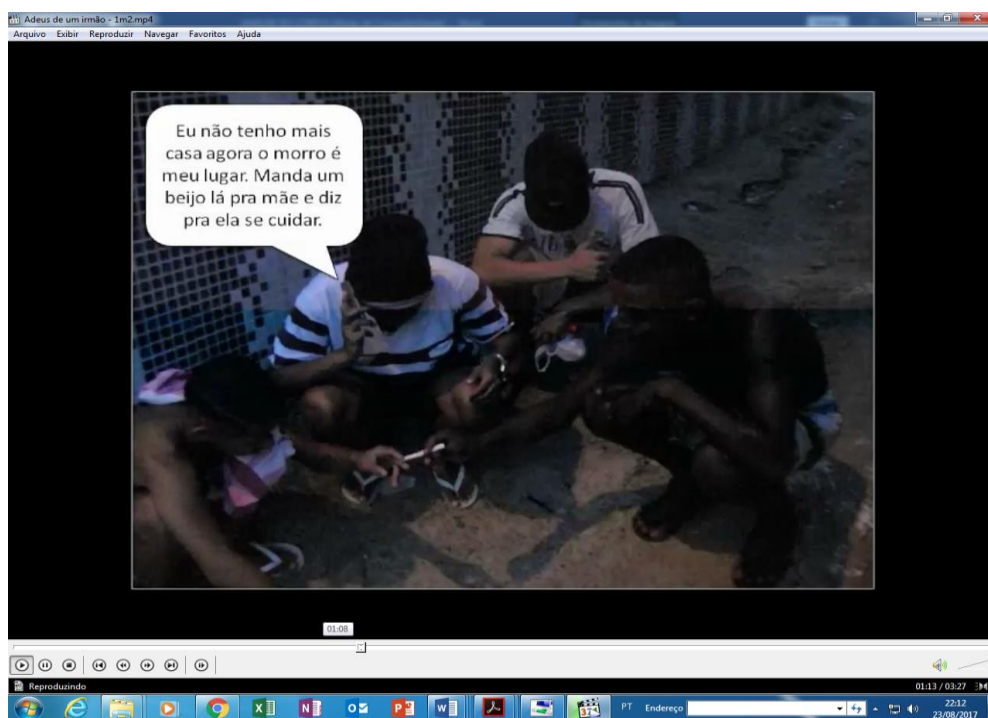


Figura 40  
Traficando em "Adeus de um irmão"

A ideia de usuários de drogas, de moradores de favela e de pessoas com poucas perspectivas sociais ficou representada por um dos grupos quando retratou a cena de uma boca de fumo apenas com negros como vê-se na figura acima da música “Adeus de um irmão”, uma imagem estereotipada.

De certa forma, ao reproduzir as roupas de alguns personagens, percebe-se que há um entendimento social de como mães se vestem, ou “deveriam” se vestir, como se sua caracterização representasse o imaginário cultural estereotipado do ‘comportamento’ de uma mãe preocupada com seu filho: com roupas compridas e sempre bem comportadas, com aparência desleixada, contrastando com a forma

<sup>65</sup> A fala é sobre memes.

como os jovens que entraram no crime, no contexto da narrativa, se vestem, seu filho, por exemplo nas imagens a seguir:



Figura 41  
"Cara atirado sem perguntar nada"



Figura 42  
Mãe/Traficante



Figura 43  
Mãe chorando morte do filho

Percebe-se, na figura 42 e na figura 41, que é quando alguém mata o personagem principal, o traficante, ambos, de boné. O assassino com rosto tampado e o traficante com boné caído efeito, provável, do tiro que levou. Já nas figuras 42 e 43 é possível notar a caracterização da mãe e suas roupas comportadas, como se ela tivesse já preocupação o bastante e ocupação o bastante a ponto de não se preocupar com ela própria, com sua aparência, isso ficaria em segundo plano.



Figura 44  
Matando



Figura 45  
Desespero de um irmão



Figura 46  
Irmão morto

As representações dos destinos trágicos dos que se envolveram no tráfico foram impactantes, para dar mais veracidade às histórias e chocar quem vê. Vide Figuras

44, 45, 46); (Figura 24 e Figura 47). É quase que uma mensagem para os jovens: o "poder" é ilusório e o destino implacável<sup>66</sup>, não vale a pena.



Figura 26

A morte do irmão de "Adeus de um irmão"  
Com desvios gramaticais



Figura 47

"A vida do crime não compensa, pare e pensa!"

<sup>66</sup> É uma referência a um outro funk trabalhado "Destino Implacável", de MC Andrezinho Shock.



### 5.3.1 Mãe de traficante: uma gestação marginal

As três figuras (Figura 41, 42 e 43) apresentadas acima se referem a uma das músicas escolhidas pelos alunos cuja letra era por mim, até então, desconhecida chama-se “Mãe de traficante”<sup>67</sup>, de MC Daleste. Na letra da música, temos uma mãe com aflições e desespero, chorando por um filho que conseguiu fazer “carreira”<sup>68</sup> no tráfico e virou “gerente de boca” aos 23 anos. O que contextualmente parece algo louvável, já que ele assumiu a gerência (do tráfico) “*por eficiência e se arriscando ganhou experiência*”<sup>69</sup>, como se ainda ressaltasse sua coragem por se destacar se ‘arriscando’, é irônica forma como ele é retratado, com termos que linguisticamente lembram profissionais de sucesso, bem sucedidos em suas carreiras no mercado de trabalho.

O vídeo final de tal música, produzido pelos alunos, possui uma riqueza multimodal destacável. Já em seu início, antes mesmo de terminar o questionamento que vai introduzir a história do jovem traficante<sup>70</sup>, há o som de um tiro. É um som que não representa música, inicialmente, não representa melodia, seria um som onomatopéico muito mais associado à morte, à destruição, à violência do que à música, à felicidade, à vida, termos normalmente associados à ideia de entretenimento. Dessa forma, tal som é alheio à linguagem pretendida, mas totalmente coerente com o efeito pretendido: é, não só chocante, como é um prenúncio do trágico destino que terá o jovem.

Na sequência, a música é marcada pela mistura do barulho do tiro à melodia, sendo que a cada batida, pancada, a cada tiro, os alunos colocaram uma imagem, uma fotografia, uma representação visual. Assim, as mudanças de cenas acontecem em cada tiro, que acontece em cada pancada ditando o ritmo da música (Vide figuras a seguir 48 e 49).

---

<sup>67</sup> Segue a letra em anexo e a fotonovela produzida.

<sup>68</sup> Trabalhamos os termos.

<sup>69</sup> Trechos da música.

<sup>70</sup> “O que leva um menino à vida do crime? Falta de opção, uma grande ilusão? Plantando na boca para virar patrão”.



Figura 48

Abertura do vídeo produzido pelos alunos

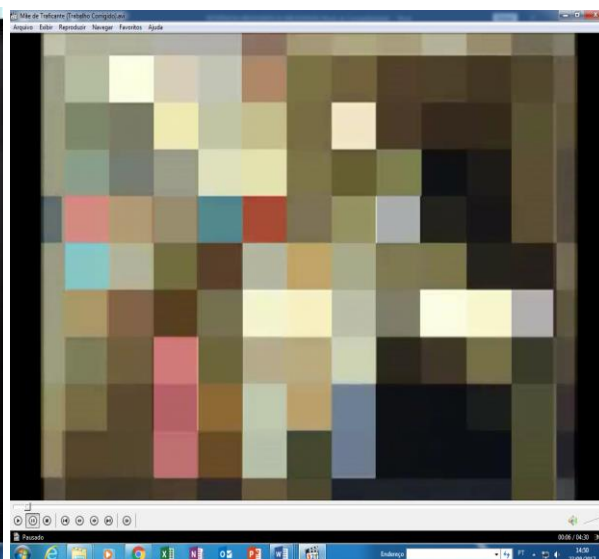


Figura 49

Mudança de cenas com o efeito "tiro" na tela

A primeira imagem é o momento do primeiro tiro e é a abertura do clipe. Vê-se uma luz abaixo, os meninos ao fundo traficando e o texto verbal, concomitantemente a música se inicia com o questionamento “O que leva um menino à vida do crime?”.

A segunda, é o momento da mudança de cena e de outro tiro. O efeito escolhido foi o da imagem se desfazendo em pedaços como se tivesse sido atingida pelo disparo. Assim, mistura-se som, imagem e texto verbal numa representação multimodal. No decorrer da música, acompanhamos o sofrimento da mãe que sempre aconselhava seu filho dizendo que ela era uma trabalhadora e, tudo o que tinha havia conseguido com dignidade. Mas ele não a ouviu, continuou iludido pelo ganho “fácil” e acabou morto por pessoas que nem “perguntaram nada, já chegaram atirando”.

A mãe se lamenta na letra, lembrando sempre do carinho que teve com ele que, quando pequeno, tinha “os olhos cheios de felicidade” (Figura 50) depois de seu envolvimento no tráfico, “cheios de maldade” (Figura 51) a seguir.



Figura 50

"M" Foto sua mesmo quando era bebê  
Traficante com olhos de felicidade



Figura 51

"M" como o personagem Traficante  
Traficante com olhos de maldade

As imagens acima foram de um dialogismo bastante criativo: a música falando, a imagem representando e o aluno também sendo o sujeito/aluno e sujeito/personagem. Explico: “os olhos de felicidade” representados realmente eram os dele. A mãe do aluno “M” emprestou uma foto de quando ele era ainda um bebê para dar mais veracidade à representação. Remete a Bakhtin “A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio) [...]”. (BAKHTIN, 1997)

### 5.3.2 O que leva um menino à vida do crime?

Uma das partes mais debatida por nós foi o início. A letra já começa de forma impactante fazendo um grande questionamento que dá voz a toda sociedade desde a periferia ao centro, sendo uma das grandes indagações hoje em dia: “O que leva um menino à vida do crime?”<sup>71</sup> Fiz a mesma pergunta aos alunos, após ouvirmos a música. As perguntas eram para ver suas opiniões que acabaram revelando posições não só em suas respostas faladas, mas em suas representações fotográficas como mostra figura abaixo, percebe-se um direcionamento para suas respostas na representação:

<sup>71</sup> Trecho da música “Mãe de traficante”



Figura 32  
Irmão numa Hornet "É o poder"

A figura retrata uma cena de “Adeus de um irmão”, uma outra música que dialogou o tempo todo com “Mãe de traficante” até nas representações sociais e esteve presente em nossos debates, sempre um aluno fazia alusão a esta e outras músicas trabalhadas. O personagem principal, um jovem, também se envolve com o tráfico. Ele aparece numa moto com um balãozinho contendo o trecho da música “Vivia cheio de ouro, com Hornet<sup>72</sup> e com dinheiro” e no balãozinho de fala do personagem “É o poder”.

Realmente foi uma das respostas mais escutadas em sala para a pergunta “O que leva um menino à vida do crime?”: a busca por poder. A noção de poder deles é uma noção bem “líquida” e relacionada a bens de consumo.

O compositor usa o termo “menino” mostrando que, no geral, a “carreira” no tráfico começa cedo, cada vez mais cedo, além disso, o termo possui contextualmente uma carga de carinho, talvez piedade, como se isso não fosse de tudo sua culpa, afinal o que um “menino” sabe sobre perigos e riscos de vida? O que o levaria à vida do crime?

<sup>72</sup> Marca de uma moto - A Honda CB600F Hornet é uma motocicleta *naked* fabricada pela Honda Motors do Brasil, lançada originalmente em 1998 na Europa e em 2004 no Brasil. Seu Motor de 4 cilindros em linha, duplo comando de válvulas e 16 válvulas inicialmente veio da Honda CBR 600RR de 1999, e atualmente da versão 2007 amansado de 120 cv para 102 cv. (Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Honda\\_CB600F\\_Hornet](https://pt.wikipedia.org/wiki/Honda_CB600F_Hornet))

A pergunta é pertinente se considerarmos que a violência e o envolvimento com o tráfico ultrapassam barreiras atingindo a vários âmbitos sociais, está presente em diversos lugares, e atinge sem discriminação a diversas classes sociais. Logo a seguir, os questionamentos da música continuam para se criar argumentos tentando entender a ‘pergunta-tese’ motivadora “O que leva um menino à vida do crime?” “Falta de opção? Uma grande ilusão? Trampando na boca pra virar patrão.”

### **5.3.3 Falta de opção? Uma grande ilusão?**

Falta de opção? Esse é um dos argumentos mais pertinentes se considerarmos a precariedade de investimentos em locais periféricos, a precariedade do ensino de qualidade que seria uma porta de esperança para ascensão social ou pelo menos para o respeito social que no geral o morador desses locais não tem. E que almeja ter.

Um aluno fez um comentário bastante pertinente nesse debate: ele lembrou do Silva e comentou que como faltam opções de lazer, costuma-se ter bailes em locais de periferia como uma alternativa. A sociedade julga o Silva por ele gostar de funk e de ir nesses bailes. Numa dessas idas, acaba sendo morto, ficando marcado o fato de além de não investir em lazer, a segurança também é falha. Ele não teria nem o direito à diversão. Mas que opções mais ele tem?

Voltando ao traficante, seu desejo de estar inserido num contexto social melhor é grande. Ao usar os termos “patrão”, “trampando”, “gerência”, “experiência” e “eficiência”, carregados de ideologias no geral são voltadas para ser referir a pessoas ‘que deram certo’ na vida, isso é perceptível. São características essenciais a um bom líder. Se o referente fosse um gerente de banco, um administrador ou um empresário, a sociedade iria aplaudi-lo por possuir tal perfil, ele seria um ‘profissional arrojado’ e disputado pelo mercado.

A estrutura social, esse descaso do Governo, acaba por criar jovens que se seduzem pelo crime para depois insistir em leis para puni-los, ou simplesmente culpa-los. Simples assim: como se o Estado não tivesse nenhuma responsabilidade nisso. Mas as brechas deixadas por este acabam por ser preenchidas pelos aliciadores daqueles

fazendo com que o morador desses locais muitas vezes seja conivente, de certa forma, com o tráfico, por paradoxalmente lhe levar segurança, por exemplo.

Interessante que o ‘eu’ que fala na música “trabalhou” em boca “Trampando na boca pra virar patrão”. Aqui debatemos a carga de significação de duas palavras: “trampando”<sup>73</sup>, a gíria, e “patrão” que também é usada como gíria, como se sendo ‘patrão’, ‘gerente do tráfico’ ele conseguisse alcançar o respeito social tão almejado por esses sujeitos e que lhes é tão distante, assim como o irmão traficante que “queria ter conceito lá no morro com o patrão”<sup>74</sup>. Nota-se que realmente

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutantes correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014 p.32 e 33)

Essa consciência de si se dá por meio do uso de signos representados por palavras que, para Bakhtin possuem capacidade plástica, são neutras, servindo assim tanto para uma ideologia hegemônica, como signos do capitalismo, ou, como no caso da apropriação do discurso dos *funks*, para uma ideologia subversiva.

Mesmo estando envolvido com tarefas ilegais, nota-se que para ele é um “trabalho”, ele está “trampando” e trabalha ‘com eficiência’ com apenas 23 anos de idade. Meus alunos debateram muito o termo e o consenso é que era um trabalho, sim, não digno, mas um trabalho. Esse fato não parecia paradoxal para alguns. Ao que eles representaram da seguinte forma:

---

<sup>73</sup> Termo, inclusive muito usado por meus alunos.

<sup>74</sup> Trecho de Adeus de um irmão.





Figura 52  
Personagem Traficante "trampando na boca"



Figura 53  
"Trampando" e sua mãe se lamentando

Ele trabalha sentado, de boné, camiseta e ao ar livre. Alguns alunos comentaram como é sedutora a condição de seu trabalho. Chega a ser paradoxal quem é considerado “vagabundo” para a sociedade, ser um “trabalhador eficiente” no tráfico.

O refrão é repetido várias vezes, insistentemente, num tom de ‘ladainha’, talvez para reforçar as várias vezes em que a mãe o aconselhou, se preocupou, como acontece na realidade, enfatizando a importância de se ter “dignidade”, de ser um homem de bem, não ‘de bens’. O tom de ladainha também é representado numa das cenas em que a mãe o aconselha, como se vê na figura a seguir (Figura 54).

Na representação feita pelos discentes, há um balãozinho de fala direcionado para a mãe implorando para o filho seguir seu exemplo e ser trabalhador. Na mesma cena, o filho de cabeça baixa, mostrando respeito, e um balãozinho de fala no qual se pode ler “Cof cof... Que saco!”, claramente expressão de quem acha chato ser aconselhado. Ele a ouve, a respeita, mas não a obedece.



Figura 54

Mãe aconselhando seu filho. Este com uma atitude de quem está achando entediante.

No primeiro balão da figura, há um trecho da música demonstrando as aflições de uma mãe, que como qualquer mãe, independente de classe social, tenta passar um aprendizado simples para a vida, tentando criar um filho digno, ‘trabalhador’ como ela que “infelizmente”, segundo sua própria fala, “não fez faculdade”, também pela vida dura que levava, e que apesar disso, fez a escolha de ser digna. Aqui o debate foi intenso em sala de aula também.

Ainda há a visão<sup>75</sup> de que estudar é um ótimo caminho para o tão almejado respeito social. Na verdade, um caminho bem melhor que a ilusão do ganho fácil com as drogas ou a ilusão do poder. Pode-se perceber em suas representações fotográficas do que seriam ‘boas escolhas’ para a vida:

<sup>75</sup> Que bom! Nem tudo está perdido!



### 5.3.4 O poder transformador da escola: a esperança de um futuro digno

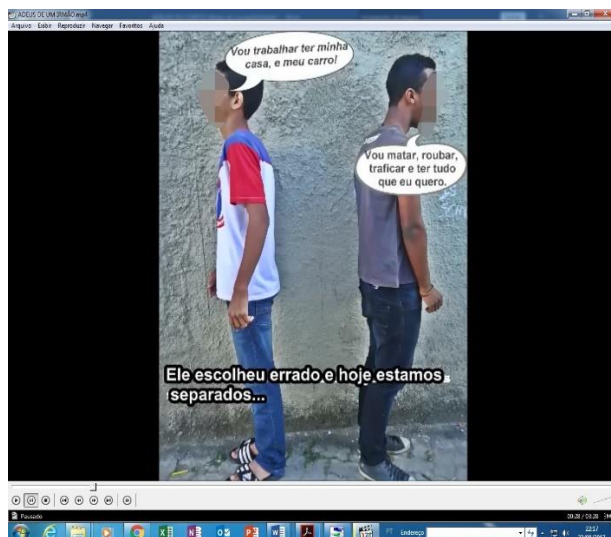


Figura 55  
Escolhas diferentes na vida

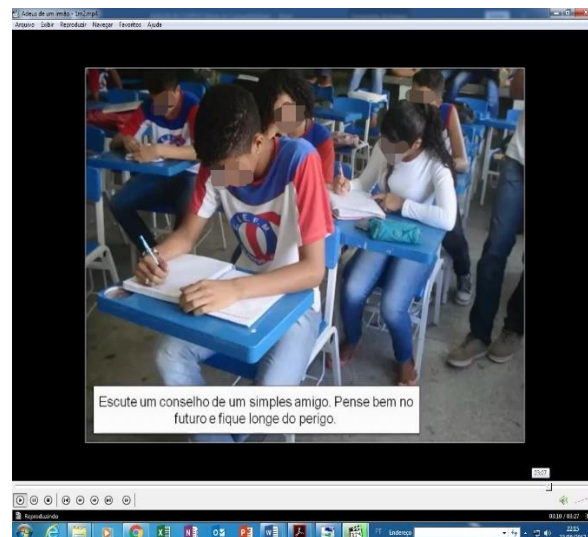


Figura 56  
O que escolheu "certo", está na escola

Novamente duas cenas de “Adeus de um irmão”. Na primeira, o irmão que vira traficante está sem uniforme “*Ele escolheu errado e hoje estamos separados*<sup>76</sup>” e o que sempre lhe dá bons conselhos está uniformizado<sup>77</sup>: ele, sim, escolheu o “bom caminho”, escolheu certo. Está matriculado, estudando.

Portanto, o que teria separado os dois irmãos foi a escolha para a vida: um escolhe errado (o caminho das drogas), o outro escolhe estudar. Ele é quem vai chorar a morte do irmão, é o narrador da história e também se lamenta pelos conselhos dados por ele e não seguidos pelo irmão. Há reforçada a ideia de que na escola ele teria um futuro melhor.

A ideia de um estar de costas para o outro também retrata suas escolhas, como se houvesse os dois caminhos, duas direções contrárias, cabe à pessoa decidir qual seguir, sendo que sua decisão é excludente: se escolher um caminho, terá que abrir mão do outro.

Na figura 56, lê-se “*Escute um conselho de um simples amigo: pense bem no futuro e fique longe do perigo*” e na cena, pode-se ver alguém concentrado, numa sala de aula,

<sup>76</sup> Trechos da música.

<sup>77</sup> Tanto na Figura 33 quanto na 34, o uniforme é do nosso colégio.

representando o poder que a educação tem de o cidadão ter respeito social e futuro. Estudar, significaria, ficar “longe do perigo”, significaria possibilitar construir um futuro.

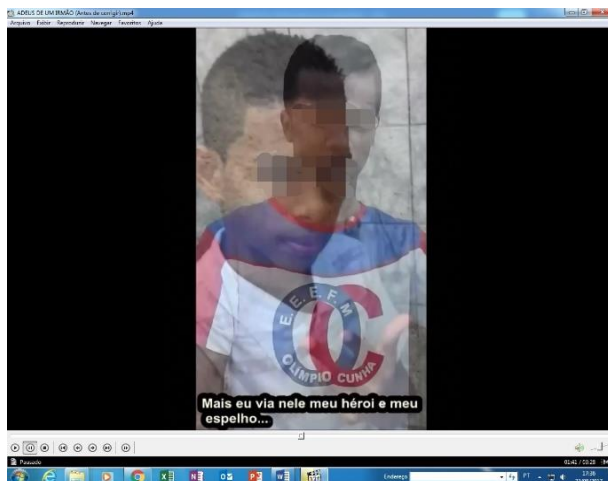


Figura 57

Um irmão se espelhando no outro



Figura 58

Irmão usando drogas

Na figura 57, onde se lê o trecho da música “Mas eu via nele meu herói e meu espelho” a representação da imagem é de um irmão que se reflete no outro, sendo seu espelho. A metáfora é muito boa: se espelhar em alguém. E para se espelhar em alguém, novamente, aparece uniformizado, como dizendo que para ser um exemplo na vida, para ser um exemplo a ser seguido, para ser “herói” teria que ser alguém que estuda.

Interessante notar que essa é uma das poucas vezes, talvez a única vez, inclusive, que o irmão traficante aparece de uniforme. Percebe-se, assim, que o grupo se preocupou com o fato de toda vez em que aparece traficando, usando drogas (Figura 58) ou sendo morto, ele nunca está de uniforme, como que dizendo que se ele estivesse na escola, isso não aconteceria com ele, seu destino não seria trágico. Reforçando a ideia positiva de estudar para construir um futuro digno.

Nas duas imagens abaixo, de um outro grupo<sup>78</sup>, no contexto de produção do 1º projeto pedagógico sobre a figura da mulher temos a cena de Chapeuzinho Iludida que também representa o poder de transformação que tem a escola no imaginário de meus alunos, de suas vivências:

<sup>78</sup> O texto foi criado por um aluno, escrito, inventado



Figura 59

Chapeuzinho estudando antes do envolvimento com drogas/



Figura 60

Chapeuzinho ajudando pessoas em recuperação pelo envolvimento com drogas

Na primeira cena, Figura 59, Chapeuzinho, antes de se envolver com drogas: uma menina meiga e estudiosa. Após virar usuária, sofreu violência, viu sua vida desmoronar e sua vovozinha ser assassinada por quem a aliciou: o Lobo Mau. Depois de passar por todas essas experiências trágicas de vida, conseguiu se tratar e se graduou em Serviço Social para ajudar pessoas que passaram pelo que ela passou. Novamente a imagem da escola como uma instituição capaz de possibilitar ascensão social, de criar perspectiva de vida, de incentivar o jovem a um futuro digno e de ter o reconhecimento social tão almejado.

Em “Mãe de traficante”, inclusive a mãe registra a esperança na educação como instrumento de respeito social. Ela também gostaria de ter tido um diploma de graduação e se lamenta, porque “infelizmente” não fez faculdade “siga o meu exemplo, sou trabalhadora, mas infelizmente não fiz faculdade. Foi dias e noites lutando, lutando e tudo o que tenho com dignidade”. É comovente o refrão:

“Ai que saudade daquele menino/ correndo, sorrindo com os olhos cheios de felicidade./ Que decepção, meu filho traficante/ não é como antes, hoje em seus olhos só vejo maldade. Meu Deus, ai que saudade daquele menino/ correndo, sorrindo com os olhos cheios de felicidade./ Que decepção, meu filho traficante/ não é como antes, hoje em seus olhos só vejo maldade”<sup>79</sup>

A mãe do traficante dá voz dialógica a várias outras mães, que pelo passar inevitável do tempo, sentem saudades de seus filhos pequenos, sendo crianças, “correndo, sorrindo, com os olhos cheios de felicidade” só que com um agravante: é uma mãe que terá o trágico destino de chorar pelo filho ‘indo embora’ tão cedo ‘abraçando seu

<sup>79</sup> Trecho da música "Mãe de Traficante" disponível em <https://www.suamusica.com.br/deejayfilinpark/colecao-100-percent-mc-daleste>

filho vendo ele ir embora' (Figuras 61 e 62). Mesmo que já havia dito ao filho que estava se preparando para o pior “estou me preparando para o pior: você pode ser preso ou pode morrer”, quando o pior acontece, ela se desespera. Seu desespero mostra que uma mãe nunca está preparada para ver seu filho ir embora dessa forma. As cenas a seguir relatam bem tal sentimento:



Figura 61  
Mãe chorando pelo filho



Figura 47  
A vida do crime não compensa, pare e pensa  
Filho morto aos 23 anos, "gerente de boca"

### 5.3.5 “... o destino aconteceu...”

Na cena que precede sua morte, temos uma sequência, curiosamente, sem imagens. Para cada mudança de cena ou mesmo de acordo com as batidas durante toda a música, há fotografias ou imagens para lhe fazer relação de sentido, menos na que antecede sua morte.

Há um prenúncio da tragédia na frase “... o destino aconteceu...”, como se fosse algo inevitável para quem vive este tipo de vida. O destino aconteceu, como tinha que acontecer, como seria. Parece um desfecho certo, fatídico, inevitável. “O destino aconteceu. Era noite nublada, uma moto, dois caras chegaram atirando sem perguntar nada...”<sup>80</sup> Param as batidas. Para o som do pancadão. E ouve-se o estampido seco dos tiros: “Pow.. pow.. pow”

<sup>80</sup> Trecho da música.



Figura 62  
"... o destino aconteceu"

Figura 63  
Assassinos

Figura 64  
Tiros

Na sequência, algumas ordens, vozes de longe, ao fundo, alguém ordenando para que encostem na parede: “Sou trabalhador”, alguém se defende, se justifica, parece inicialmente como se fosse haver uma batida, uma revista policial, já que ele se identifica como “polícia”. De repente, mais tiros são disparados.

Ouve-se o barulho de uma moto acelerando e arrancando, alguém fugindo. Logo após, ouve-se uma mãe chorando, gritando desesperada, clamando a Deus, como que sem acreditar no que lhe estava acontecendo: ela vê seu filho morto. Sem o ritmo da música, sem melodia, sem a alegria das batidas, apenas o som de seus gritos, seu clamor e sua tristeza.

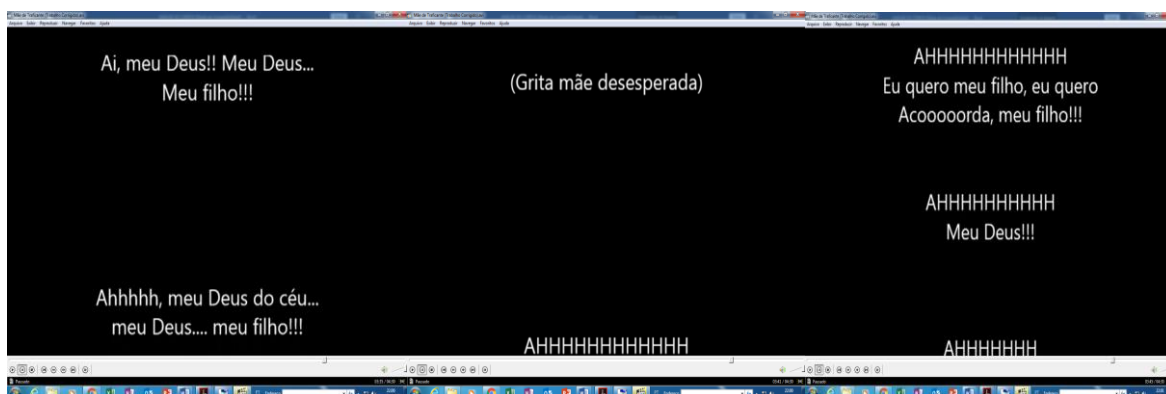


Figura 65  
Clamando pelo filho morto

Figura 66  
"Ai, meu Deus"

Figura 67  
Desespero de uma mãe

O fato de não ter a melodia nesse trecho, há apenas a cena descrita acima, contribui para criar uma angústia, uma sensação de impotência, como se quem escuta pudesse criar empatia pela mãe chegando a quase sentir sua dor. Inclusive, no dia da apresentação no pátio da escola, havia várias mães que se comoveram chorando muito nesse trecho, parecia mesmo sentir a dor da mãe do traficante. O efeito

produzido ainda é enfatizado pela escolha dos alunos de não colocar imagens. Mesmo sem imagens, há o apelo visual.

A cena é retratada num fundo escuro (vide Figuras 66, 67, 68) e a ausência de imagens contrasta com a iluminação, a luz que é necessária para se revelar uma fotografia. A ausência de luz, portanto, estaria associada à ausência da imagem fotográfica como se esta já não fosse mais um primeiro plano, como nas demais cenas do vídeo.

Isso nos leva a focar mais no som desesperador do choro de uma mãe, na angústia de seu clamor a Deus, no pavor de sua voz, uma gravação real, por sinal, chorando por seu filho enquanto, em letras brancas contrastando com fundo, a legenda, o texto verbal, vai passando e desaparecendo como a vida jovem e a esperança de um futuro melhor.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou uma experiência multiletrada feita com alunos do ensino médio de uma escola pública de região de periferia. Um dos vieses da pesquisa foi partir da hipótese de que, apesar de já existirem alguns direcionamentos em políticas linguísticas apontando para novas interpretações voltadas para os direcionamentos da Linguística Aplicada no que tange ao entendimento sobre a linguagem, como os PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998) e as OCEM, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o ensino de língua materna ainda está muito dissociado dos contextos sociais complexos, diversos e muitas vezes marginalizados nos quais os discentes se inserem, além de ainda estar ainda muito reduzido ao ensino da gramática tradicional.

Dentro dessa perspectiva, acredito que o presente traz uma contribuição ao mostrar que é possível ter êxito ao trabalhar com tais contextos. Acredito ainda que esta pesquisa tenha sido de relevância, dentre outros motivos, pelo fato de focar na figura do aluno como essencial no processo linguístico-pedagógico, ao analisar sua voz que é tradicionalmente ignorada socialmente em ambiente escolar e por tornar centrais assuntos que costumam ser tratados de maneira secundária quando chegam a ser abordados em aula.

Foram vários desafios no processo de análise, não houve tempo para colocar em prática algumas ideias apontadas pela banca ou mesmo pelo meu orientador. Fica, portanto, um sentimento de incompletude, de ausência, mas também de felicidade e dever cumprido com tantas turbulências tangendo! É um sentimento dúbio, ambivalente. Mas quando analiso o trabalho inicial para como está agora realmente vejo que houve uma "evolução" – por falta de uma palavra mais adequada – na dissertação: meu texto realmente amadureceu, enriqueceu, se transformou, se dialogizou.

A leitura exotópica e cuidadosa de meu orientador e das bancas tanto da qualificação quanto da defesa, realmente enriqueceram, transformaram a pesquisa, me fez enxergar detalhes que passariam sem a percepção adequada se fosse apenas por mim. Assim, tanto as experiências vividas como docente nos projetos pedagógicos

quanto minhas experiências como discente durante o processo de escrita desta pesquisa mostram a importância da figura do professor no caminhar do aluno, no caminhar com seu aluno, em seu processo linguístico-pedagógico de forma dialógica.

Ao chegar ao final deste trabalho, chego também a uma reflexão: passamos por graduação, pós-graduação, especializações, seminários, colóquios, mestrado, doutorado, debates, formações e mais formações... mas nada nos prepara para chegar pela manhã e ver do portão da escola o sangue de um aluno, adolescente, feliz, cheio de vida pela frente... vida que lhe fora tirada tão cedo, tão sem aviso, tão sem piedade, tão sem explicação... nada nos prepara para ver alunos também jovens vindo em sua direção desesperados pela tristeza, pela angústia, pela dor, pela realidade tão certa, tão dura, tão cruel com a qual convivem. A sensação de impotência é indescritível, as palavras faltam e a esperança é que seu abraço seja um ínfimo conforto, um alento e que amenize algo. Nada te prepara para isso.

Por isso mesmo é que uma das conclusões a que se chega com o tipo de trabalho mencionado, é que acredito e sempre acreditei que nossa profissão requer, claro, não só uma formação acadêmica dedicada, mas uma formação humana, digna, exotópica e amorosa. Concordo com Paulo Freire, deve haver uma formação ética e humana sobretudo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997.

BAKHTIN, M. M/ VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: HUCITEC Editora, 2014.

\_\_\_\_\_, M. **Para uma filosofia do ato.** 1993

\_\_\_\_\_, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_, M. Os gêneros do discurso In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. pp. 278-326

\_\_\_\_\_, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_, Z. **Modernidade e ambivalência.** Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_, Z. **Tempos líquidos.** Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_, Z. **Globalização: as consequências humanas.** Trad.: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias.** Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino Médio** Brasília: MEC/SEF, 2000.

BUZATO, M.E.K. **Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades.** (Revista CROP) Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em inglês USP.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSTA, Nelson Barros da. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária.** In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.117-132.

———, N.B. **Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.** *Linguagem em (Dis)curso.* Tubarão. 1(1) p.9-36, 2003.

DAWKINS, RICHARD. **O Gene Egoísta.** Trad. Geraldo Florsheim, Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1979.

FABRICIO, B. F. *Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso.* In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-66.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, D.M. **Línguas, c(C)ultura(s) & Educação Linguística**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em 3 artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados, 1989.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva & Guaracira Lopes Couto. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIMAN, A. Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

\_\_\_\_\_, A.; SILVA, E.M. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LOPES, L. P. M. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.19-38.

MUSSALIM, Fernanda (Org.); BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos, v.3**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, M.A; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p. – (Pensadores & Educação, v. 4)

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editoria, 2012.

ROMAN, A.R. **O conceito de polifonia em Bakhtin – O trajeto polifônico de uma metáfora**. Editor a da UFPR Letras, Curitiba, n.41 -42, p.207-220, 1992-93

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino)

SANTOS, T. M. **Noções de prática de ensino**. 6.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 27 Edição, 2006.

SOUZA, A. L.S; CORTI, A. P; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012 (estratégias de ensino).

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1989.

VIDON, Luciano Novaes. **Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem**. Campinas, SP: [s.n.], 2003. (Como se faz citação de tese?)

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

Letras de música<sup>81</sup> trabalhadas: “Adeus de um irmão<sup>82</sup>” (MC Menorzão), “Mãe de traficante<sup>83</sup>” (MC Daleste), “O crime não presta<sup>84</sup>” (MC Yuri BH), Rap do Silva (MC Bob Rum). (Além dos textos de autoria dos próprios alunos que seguem nas fotonovelas aqui anexadas)

**Adeus de Um Irmão (Mc Menorzão)**

Desde pequeno ele era meu herói  
Hoje a saudade no meu peito me corrói  
Sempre junto todo dia caminhando lado a lado  
Ele escolheu errado e hoje estamos separados

Na pilha de colega entro pra vida bandida  
Ele entrou pra boca e esqueceu até da família  
Só andava drogado e com um fuzil na mão  
Queria ter conceito lá no morro do patrão

Trocar tiro com a polícia pra ele era maneiro  
Vivia cheio de ouro com hornete e com dinheiro  
Um dia eu liguei e dele estava com saudade  
Tentei mostrar pra ele qual era a realidade  
Sai dessa vida e vem pra casa meu irmão  
Domingo vai ter jogo e você é o capitão

Eu não tenho mais casa agora o morro é meu lugar  
Manda um beijo lá pra mãe e diz pra ela se cuidar  
Trabalha irmãozinho e não sai da escola  
Não entre pra essa vida e fique longe das drogas

Irmão larga disso sai da boca e vem comigo  
Você é meu parceiro, meu herói e meu amigo  
Irmão vamos logo que o pai tá te chamando  
Hoje é seu aniversário e geral tá te esperando

Mesmo na vida errada ele me dava conselho  
O mais eu via nele meu herói e meu espelho  
Um dia na escola eu escutei uma parada

Os cana vão invadir o morro de madrugada  
Tentei até ligar mais meu irmão não atendeu  
Numa troca de tiro o celular ele perdeu  
Então subi o morro correndo pra avisar

Já era meia noite comecei a procurar  
Cadê o meu irmão? mais ninguém me respondia  
Quando escutei os tiros começou a correria

Corri olhei pro chão e meu irmão tava caído  
Com um tiro no peito e muito sangue no ouvido  
Eu vi no rosto dele uma lágrima de dor  
Um abraço apertado e seu coração parou

Irmão não me deixe acorda e vem comigo  
Você é meu parceiro, meu herói e meu amigo  
Irmão se levanta não é hora de partir  
Hoje é seu aniversário e seu presente está aqui.(2x)

Já faz mais de dois anos que o meu irmão morreu  
E hoje a saudade no meu coração bateu  
Escute um conselho de um simples amigo  
Pense bem no futuro e fique longe do perigo  
Eu sei que a vida é louca mais o amor ainda existe  
Não mate e não roube só trabalhe e conquiste.

**O Crime Não Presta  
Mc Yuri BH**

Eu com 10 anos vendo tudo ao meu redor  
E lá em casa ainda tem 2 menores  
E o pior são os convites  
Papo furado mano, tretas e crimes  
Homem da casa, chora quando vê a mãe chorar

E na dispensa mano eu vou te falar  
Tá vazio o que vou fazer?  
Se correr o bicho pega eu não vou correr  
Me convidaram pra uma fita lá que eu não entendi  
Sem opção eu aceitei o convite  
Só pensava nos irmãos e na família  
Dureza é forte, com a panela vazia

Descreva a cena era fácil era só bota o terror  
Que eu vi as notas e só pensava no bolso  
Mas o moço dono da lotérica

Lembro de mim acabou nossa estratégia  
Me convidou pro aniversário da sua filha e falou  
Ouvi sua música e dou maior valor  
Me chamou pra cantar na festa

O bom exemplo é que o crime não presta  
Foi Deus usando mais um homem mano eu vou te falar  
Eu descobri que eu nasci pra cantar  
Foi Deus, foi Deus, Foi Deus que esse dom nos concedeu

<sup>81</sup> As letras estão aqui em anexo para uma melhor apreciação de suas críticas.

<sup>82</sup> Disponível em <https://www.vagalume.com.br/mc-menorzao/adeus-de-um-irmao.html>

<sup>83</sup> Foram conservadas as gírias e a grafia que foge às regras do português padrão, já que essa variante linguística também foi abordada como conteúdo do nosso programa de Língua Portuguesa

<sup>84</sup> Disponível em <https://www.vagalume.com.br/mc-yuri-bh/o-crime-nao-presta.html>

## ANEXO 2

MÃE DE TRAFICANTE<sup>85</sup> (Mc Daleste)**Mãe de Traficante (Mc Daleste)**

O que leva um menino a vida do crime,  
Falta de opção, uma grande ilusão,  
Trampando na boca pra virar patrão.

Aos 23 anos de idade assumiu a gerencia,  
Por eficiência, e se arriscando ganhou experiência,  
Sua mãe decepcionada, não sabe o que faz,  
Mas já é conformada com o acontecido,

E disse o meu filho, não faça mais isso,  
Pelo amor de Deus, não me faça passar,  
Por onde não preciso, siga o meu exemplo,  
Sou trabalhadora, mas infelizmente não fiz  
faculdade.  
Foi dias e noites, lutando e lutando,  
Mas tudo o que tenho com dignidade,

Ai que saudade, daquele menino  
Correndo sorrindo com os olhos cheio de felicidade,  
Que decepção, meu filho traficante,  
Não é como antes, hoje em seus olhos só vejo  
maldade.

Lembro como se fosse agora, um menino pequeno,  
Gordinho e moreno, correndo na rua e jogando bola,  
Com o tempo ele foi crescendo e se envolvendo,  
Com os maus elementos que sempre ficava  
Na porta da escola, e sua mãe com preocupação,  
Não disse em vão, com grande aperto em seu  
coração.

Agora você tem em sua cabeça, e nunca se  
esqueça  
Dos meus conselhos e não faça eu passar,  
Por onde eu mereça, e de muito orgulho pra mim,  
Por que eu amo você, e a cada dia mais você  
amadureça.

Mais que cabeça fraca, foi indo de embalo nessa  
vida loca, E começou a usar droga, na escola  
cabulava aula, pra dar um rolê com a rapaziada,  
essa era sua vida agora, se afundou no mundo do  
vício, endividado até o pescoço Não pagou desde o  
início, sem condição e condição, Hoje nada é mais  
do que antes, virou desgosto para sua coroa,  
Depois que virou traficante.

Meu deus ai que saudade, daquele menino  
Correndo sorrindo com os olhos cheio de felicidade,  
Que decepção, meu filho traficante,  
Não é como antes, hoje em seus olhos só vejo  
maldade.  
Filho não se afunde na vida bandida, que não tem  
saída,  
Você tem família, com os erros dos outros você tem  
que aprender. Infelizmente a realidade, estou me  
preparando para o pior  
Se pode ser preso ou pode morrer.

Eu não quero seu mal, siga meus conselhos,  
Pare pra pensar, porque amanhã pode ser tarde,  
Estou imaginando, já me sinto mal por onde se anda,  
Tem muita maldade.

Como eu queria voltar no tempo, vendo suas fotos,  
Daquele menino eu sinto saudades.

Meu deus ai que saudade, daquele menino  
Correndo sorrindo com os olhos cheio de felicidade,  
Que decepção, meu filho traficante,  
Não é como antes, hoje em seus olhos só vejo maldade.

Eu fiz o que pude, eu fiz minha parte,  
Sua mente é seu guia, assim é a vida,  
Eu te entrego nas mãos de deus,

O destino aconteceu, era noite nublada,  
Uma moto e dois carros, já chegaram atirando,  
Sem perguntar nada.

Meu deus ai que saudade, daquele menino  
Correndo sorrindo com os olhos cheio de felicidade,  
Brincando, pulando, jogando bola,  
Nas férias empinando pipa na lage.  
Ai que saudade, daquele menino  
Correndo sorrindo com os olhos cheio de felicidade,  
Que decepção mais uma mãe que chora, a chuva se  
molha, Abraçando seu filho, vendo ele ir embora.

Meu deus ai que saudade  
A vida do crime não compensa, pare e pensa !

<sup>85</sup> Disponível em <https://www.vagalume.com.br/mc-daleste/mae-de-trafficante.html>

## ANEXO 3

RAP DO SILVA OU MELÔ DO SILVA<sup>86</sup> (MC Bob Rum)**MELÔ DO SILVA/ RAP DO SILVA**

Todo mundo devia nessa história se ligar  
 Porque tem muito amigo que vai para o baile dançar  
 Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá  
 E entender o sentido quando o Dj detonar  
 (Solta o Rap Dj)

Era só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família  
 É só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família

Era um domingo de sol, ele saiu de manhã  
 Pra jogar seu futebol, deu uma rosa para irmã  
 Deu um beijo nas crianças, prometeu não demorar  
 Falou para sua esposa que ia vim para almoçar

Mas era só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família  
 É só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família

Era trabalhador, pegava um trem lotado  
 Tinha boa vizinhança, era considerado  
 E todo mundo dizia que era um cara maneiro  
 Outros o criticavam porque ele era funkeiro  
 O funk não é modismo, é uma necessidade  
 E pra calar os gemidos que existem nesta cidade  
 Todo mundo devia nessa história se ligar  
 Porque tem muito amigo que vai para o baile dançar  
 Esquecer os atritos deixar a briga pra lá  
 E entender o sentido quando o Dj detonar

E era só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família  
 É só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família

E anoitecia, ele se preparava  
 E pra curtir o seu baile que em suas veias rolavam  
 Foi com a melhor camisa, tênis que comprou suado  
 E bem antes da hora, ele já estava arrumado  
 Se reuniu com a galera, pegou o bonde lotado  
 Os seus olhos brilhavam, ele estava animado  
 Sua alegria era tanta ao ver que tinha chegado  
 Foi o primeiro a descer e por alguns foi saudado  
 Mas naquela triste esquina um sujeito apareceu

Com a cara amarrada, sua alma estava um breu

Carregava um ferro em uma de suas mãos  
 Apertou o gatilho sem dar qualquer explicação  
 E o pobre do nosso amigo que foi pro baile curtir  
 Hoje com sua família ele não irá dormir

(Refrão)

Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família

Naquela triste esquina um sujeito apareceu  
 Com a cara amarrada, sua alma estava um breu  
 Carregava um ferro em uma de suas mãos  
 Apertou o gatilho sem dar qualquer explicação  
 E o pobre do nosso amigo que foi pro baile curtir  
 Hoje com sua família ele não irá dormir

Porque era só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família  
 É só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família  
 Era só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família  
 É só mais um Silva  
 Que a estrela não brilha  
 Ele era funkeiro mas era pai de família

<sup>86</sup> Disponível em <https://www.vagalume.com.br/bob-rum/rap-do-silva.html> / ou com MC Marcinho cantando: <https://www.vagalume.com.br/mc-marcinho/rap-do-silva.html>



## ANEXO 4

# Mãe de Traficante

(Mc Daleste)

O que leva um menino à vida do crime?  
Falta de opção?  
Uma grande ilusão?  
Plantando na boca pra virar patrão!

Oh, meu filho, não faça mais isso! Pelo amor de Deus, não me faça passar. Por onde não preciso! Siga o meu exemplo, sou trabalhadora, mas infelizmente não fiz faculdade...

cof cof... Que saco!

Nas ruas e noites, lutando e lutando. Foi dias e noites lutando e lutando, mas tudo o que tenho é com dignidade!

Senhor, salve meu filho!

E se arriscando, ganhou experiência

Sua mãe desapercebida, não sabe o que faz. Mas já é conformada com o acontecido.

Aos 23 anos de idade, assumiu a gerência. Por vigilância.

Com os olhos cheios de felicidade

Ai, que saudade, daquele menino correndo sorrindo...

Que decepção, meu filho traficante. Não é como antes.

Hoje em seus olhos só vejo maldade!

Lembro como se fosse agora, um menino pequeno, Gordinho e moreno, correndo na rua e jogando bola...

Com o tempo ele foi crescendo e se tornando. Com os meus atos que sempre fizem. No porre da escola...

E sua mãe com preocupação. Não disse em vão, com grande aperto em seu coração...

Agora você tem sua cabeça, e nunca se esqueça dos meus conselhos e não faça eu passar por onde eu mereça.

Que tristeza, Meu Deus!

Não pagou, desde o início. Sem condição e condição

Mas que cabeça fraca! Foi indo de embolo nessa vida fraca, e começou a usar drogas, na escola cabulava aula pra dar um rolê com a rapaziada, está até sua vida agora.

Hoje, nada mais é como antes, virou desengano para sua raposa, depois que virou traficante.

Era noite nublada, Uma moto dois caras...

Já chegaram atirando, Sem perguntar nada.

Abracando seu filho... Vendo ele ir embora...

Pow... pow... pow...

Que decepção... mais uma mãe que chora. Na chuva se molha.

A vida do crime NÃO compensa! PARE E PENSA!!



## ANEXO 5









## ANEXO 7

# Triste Realidade

Ele, de terno cinza e óculos, em frente ao portão onde ela mora, romântica e apaixonadamente lhe entrega flores e canta:



Década de 30

Ele pede ao cantor da boate que ofereça a ela a interpretação de uma bela bossa:



Década de 50

«Café que está muito quente, muito cheio de graça. E ela, a menina, que vem e que passa numa doce balança a cantinha do mar...»



Década de 60

...abre a porta para a menina entrar...



Ele telefona para ele e deixa falar um!



«Sô as cachorrinhas... Hu hu hu hu! As preparadas... As popozudas... Hu hu hu hu...»



E foi só piorando... rs

«Ah, que isso?! Elas estão descontroladas»



Uma análise, com humor, da evolução do relacionamento homem-mulher, por meio de músicas que marcaram época. Entende-se que as mudanças pelas quais passaram a sociedade refletiram no comportamento, nos relacionamentos, na arte e na escrita. Vejam como os cinquentões de hoje tratavam seus amores de ontem:

Década de 40



Década de 70





ANEXO 8

Hoje, o Martinho  
conta uma história  
real

# História Real





## ANEXO 9





## ANEXO 10

# Conto de fadas... para Mulheres Modernas





ANEXO 11

